

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ROSSANA MEIRELLES CAVALLINI**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO  
PEDAGOGO: UMA INVESTIGAÇÃO EM QUATRO INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA- PR**

**Curitiba**

**2012**

**ROSSANA MEIRELLES CAVALLINI**

**A EDUCAÇÃO MUSICAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO  
PEDAGOGO: UMA INVESTIGAÇÃO EM QUATRO INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO SUPERIOR DE CURITIBA- PR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, área de concentração Educação Musical, Cognição e Filosofia da Música, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

**Curitiba**

**2012**

Catálogo na Publicação  
Aline Brugnari Juvenêncio – CRB 9ª/1504  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Cavallini, Rossana Meirelles

A educação musical na formação acadêmico-profissional do pedagogo: uma investigação em quatro instituições de ensino superior de Curitiba-PR / Rossana Meirelles Cavallini. – Curitiba, 2012.

110 f.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli  
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Professores – Formação profissional. 3. Música na educação. I. Título.

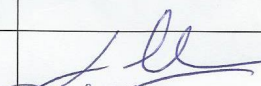
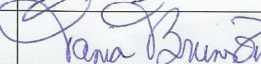
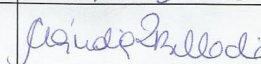
CDD 370.71

## PARECER

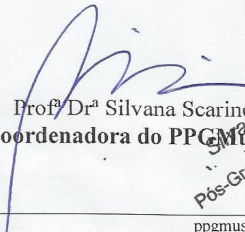
Defesa de dissertação de mestrado de **Rossana Cavallini** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Guilherme Romanelli**, **Tânia Bruns Zimer** e **Cláudia Bellochio**, arguiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação: **A música na formação acadêmico-profissional do pedagogo: uma investigação em quatro IES de Curitiba - PR**

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
Guilherme Romanelli (UFPR)		Aprovada
Tânia Bruns Zimer (UFPR)		Aprovada
Cláudia Bellochio (UFMS)		Aprovada

Curitiba, 4 de maio de 2012.

  
Prof.ª Dr.ª Silvana Scarinci  
Coordenadora do PPGMúsica  
Pós-Graduação em Música  
UFPR  
SAPE 1667827  
ppgmusica@ufpr.br

Dedico este trabalho aos meus pais pelo apoio constante e incondicional em todos os momentos de minha vida. E a todos que trabalham incansavelmente para que a educação musical chegue a um número cada vez maior de crianças brasileiras.

Agradeço ao meu marido pela ajuda, compreensão e carinho nos momentos difíceis. Ao meu orientador pelo bom humor, paciência e por acreditar neste trabalho. À Capes, pelo auxílio financeiro.

## RESUMO

Esta dissertação teve como principais objetivos estudar a presença da educação musical no currículo de cursos de graduação em Pedagogia, na cidade de Curitiba/PR e concepções musicais de seus formandos. A investigação foi focada em quatro instituições de ensino de Curitiba, que ofertam o curso de Pedagogia (presencial) com habilitação em Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). A metodologia utilizada foi o *survey* de pequeno porte ou estudo de levantamento. A coleta de dados compreendeu a análise documental dos PPPs, matrizes curriculares e programas da disciplina de Metodologia do ensino de Arte dos cursos estudados, aplicação de questionários e realização de entrevistas com seus formandos. A pesquisa permite concluir que a formação dos pedagogos nas instituições pesquisadas é deficiente no que se refere à área de educação musical. Também é possível afirmar que os estudantes do último ano do curso de Pedagogia reconhecem a importância da música na educação e a necessidade de formação do professor nessa área de conhecimento. A revisão bibliográfica que deu suporte para esta pesquisa se fundamentou principalmente em Bellochio (2000, 2001, 2004), Souza *et al.* (2002), Hentschke e Del Ben (2003), Loureiro (2003); Figueiredo (2003, 2004), Del Ben e Diniz (2006), Beaumont *et al.* (2006), Aquino (2007), Galvão (2007), Furquim (2008, 2009, 2010) e outros. Esta pesquisa pretende fornecer dados sobre o tema na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná e colaborar com a discussão sobre o ensino de música na Educação Básica brasileira, em especial nos anos iniciais de escolarização.

Palavras-chave: Educação musical. Pedagogia. Formação acadêmico-profissional.

## ABSTRACT

The main objective of this work was to study the presence of music education in the curriculum of undergraduate courses of Pedagogy (Education), in Curitiba, Southern Brazil, as well as the musical conceptions of their graduates. The investigation was focused on four teaching institutions of Curitiba which offer the course of Pedagogy (on-site) with specialization in Early Childhood Education and Early Years of Elementary Education. The methodology used was a small-scale survey. Data collection included documentary analysis of PPPs (Political-Pedagogical Projects), curricular programs and the subject of Art Teaching Methodology in the courses surveyed, and also questionnaires and interviews with their graduates. The research shows that the training of educators in the institutions surveyed is deficient in regard to musical education. It can also be stated that final-year Pedagogy students acknowledge the importance of music education and the need for teacher training in this field. The literature review that provided support for this research was based mainly on Bellochio (2000, 2001, 2004), Souza *et al.* (2002), Hentschke e Del Ben (2003), Loureiro (2003); Figueiredo (2003, 2004), Del Ben e Diniz (2006), Beaumont *et al.* (2006), Aquino (2007), Galvão (2007), Furquim (2008, 2009, 2010) and others. This research aims to provide data on the subject in the city of Curitiba (state of Paraná, Brazil) and collaborate with the discussion on the teaching of music in Brazilian Basic Education, especially in the early years of schooling.

Key words: Music education. Pedagogy. Academic training.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – ACESSO À MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	57
GRÁFICO 2 – A MÚSICA NAS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	58
GRÁFICO 3 - ACESSO À MÚSICA FORA DA ESCOLA REGULAR.....	59
GRÁFICO 4 - LOCAIS DE PRÁTICA MUSICAL.....	60
GRÁFICO 5 - A MÚSICA NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTE.....	61
GRÁFICO 6 - FORMAS DE ABORDAGEM DA MÚSICA NA DISCIPLINA DE ARTE.....	62
GRÁFICO 7 - AVALIAÇÃO DA DURAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NA GRADUAÇÃO.....	63
GRÁFICO 8 - AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NA GRADUAÇÃO QUANTO AO PRAZER VIVENCIADO.....	64
GRÁFICO 9 - AVALIAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS MUSICAIS NA GRADUAÇÃO QUANTO À DIFICULDADE VIVENCIADA.....	64
GRÁFICO 10 - QUEM DEVE ENSINAR MÚSICA NA EI.....	66
GRÁFICO 11 - QUEM DEVE ENSINAR MÚSICA NOS AIEF.....	68
GRÁFICO 12 – TODOS PODEM APRENDER MÚSICA?.....	74



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – QUEM DEVE ENSINAR MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	67
TABELA 2 – QUEM DEVE ENSINAR MÚSICA NOS AIEF.....	69
TABELA 3 – O QUE É NECESSÁRIO PARA ENSINAR MÚSICA NA EI E AIEF.....	73
TABELA 4 – PORQUE TODOS PODEM APRENDER MÚSICA NA ESCOLA.....	75

## **LISTA DE SIGLAS**

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical  
AIEF - Anos Iniciais do Ensino Fundamental  
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CONARCFE - Comitê Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador  
DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia  
EF - Ensino Fundamental  
EI - Educação Infantil  
IES - Instituição de Ensino Superior  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
PPP - Projeto Político Pedagógico  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE O ENSINO DE MÚSICA.....</b>	<b>19</b>
1.1 AS LEIS E ORIENTAÇÕES.....	19
1.1.1 LDB .....	20
1.1.1.1 Lei 11.769/2008 .....	21
1.1.2 RCNEI e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	23
1.1.3 PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.....	26
<b>2 AS ORIENTAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA.....</b>	<b>30</b>
<b>3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL.....</b>	<b>33</b>
3.1 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA.....	33
3.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL E A NOÇÃO DE TALENTO .....	35
3.2.1 O talento segundo sujeitos não músicos.....	41
<b>4 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....</b>	<b>44</b>
<b>5 METODOLOGIA.....</b>	<b>48</b>
5.1 MÉTODO.....	48
5.2 POPULAÇÃO.....	49
5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	50
<b>6 A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA ESTUDADOS..</b>	<b>52</b>
<b>7 A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A ÓPTICA DOS ALUNOS DOS CURSOS ESTUDADOS.....</b>	<b>56</b>
7.1 QUESTIONÁRIOS.....	56
7.2 ENTREVISTAS.....	77
7.2.1 Passos seguidos.....	77
7.2.2 Entrevista piloto.....	78
7.2.3 Resultados.....	79
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>105</b>

## APRESENTAÇÃO

Meu relacionamento com o tema desta pesquisa começou cedo. Ainda criança e depois, adolescente, sempre que buscava uma nova escola (e foram muitas, ao longo de minha formação), fazia o mesmo questionamento: “por que não tem aula de música nem de dança nessa escola? Por que matemática, história e biologia são mais importantes no currículo escolar do que artes?” Nunca passei pelo ensino público, o que significa que as sete escolas onde estudei ao longo de minha formação eram todas privadas. Apesar disso, nunca tive a oportunidade de estudar música ou dança como disciplinas, como conteúdos da disciplina de Educação Artística, nem sequer como atividade extracurricular. Nos tempos de escola tive apenas uma experiência com teatro, dentro do currículo, que foi bastante marcante, na 8ª série.

Para realizar o desejo de estudar dança (*ballet*) e música tive que frequentar academias particulares e o contato com ambas veio bem mais tarde do que eu desejava. Iniciei os estudos de *ballet* com 11 anos e os de piano apenas com 16, depois de muita insistência junto à minha família, que julgava excessiva a prática de ambas, visto que exigem disciplina e dedicação.

Com o término do ensino médio e sem formação musical suficiente, não podia concorrer por uma vaga num curso de graduação (Bacharelado) em música na Universidade de São Paulo, que tinha vestibulares concorridos. Como o vestibular era unificado (Fuvest), com todos os cursos de 3 universidades numa mesma prova, eu teria mais chance de entrar numa universidade pública de minha cidade, optando por outro curso e assim foi.

Já desistente da música, passei por duas graduações, uma na área de saúde e outra em Ciências Humanas. Atuei em ambas as áreas sem parar de estudar música e atuar em grupos vocais, sempre após o expediente de trabalho.

O interesse pela área de educação também acompanhou toda minha trajetória, desde os tempos de aluna. Ainda em 1994, embora pesquisadora júnior em sociologia da saúde num centro de pesquisa, lia com entusiasmo os textos sobre educação (a pesquisa era sobre a descentralização da saúde e da educação) e nesse período ouvi falar pela primeira vez em LDBEN.

Uma nova mudança profissional radical veio com a decisão de abandonar o trabalho na área da saúde, buscando mais tempo para a prática como cantora e

para dar aulas de música para crianças no ensino regular. Buscando habilitação para atuar como educadora, enfim iniciei o terceiro curso de graduação - Licenciatura em Música.

Já como professora de música em escolas privadas de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries, ouvia frequentemente os professores das turmas em que atuava se recusarem a realizar atividades de educação musical ou projetos de ensino, tendo a música como principal tema. Suas justificativas para a recusa eram, quase sempre, a falta de formação na área e a ausência de “habilidades musicais”. Pelo fato de não tocarem um instrumento, não “terem a voz afinada” ou de não terem estudado música formalmente, julgavam-se inaptos a ensinar música ou a desenvolver projetos musicais com as crianças, ainda que de forma introdutória. Nas escolas em que atuei, a educação musical era função exclusiva do professor de música-mesmo os trabalhos em parceria eram difíceis de ser firmados.

Assim, fui vendo continuamente a exclusão da educação musical do currículo escolar. Ainda hoje, raras são as oportunidades de as crianças terem um contato contínuo e significativo com essa área do saber em escolas onde não há um professor especialista em música (a imensa maioria delas). Porque não tiveram oportunidades musicais ao longo de seu próprio ensino básico e posteriormente, na formação acadêmico-profissional, os unidocentes<sup>1</sup> não se sentem preparados para educar seus alunos musicalmente. Por sua vez, entre esses alunos, os que decidirem estudar Pedagogia não terão tido em sua formação o contato com música e, se não tiverem esse conteúdo na graduação em Pedagogia, vão alimentar esse ciclo vicioso, quando iniciarem suas atividades como professores de Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho pretende colaborar para a quebra desse ciclo, trazendo subsídios para a reflexão sobre a formação musical e pedagógico-musical nos cursos de Pedagogia.

---

<sup>1</sup> O termo unidocente refere-se ao professor regente, que desenvolve suas atividades nos anos iniciais de escolarização (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), atuando como professor de todas as áreas do conhecimento. Para mais informações, ler nota de rodapé nº 4.

## INTRODUÇÃO

Após mais de trinta anos de afastamento dos currículos brasileiros<sup>2</sup>, a música vem, há pouco mais de uma década, reocupando seu espaço no currículo das escolas do país. Do ponto de vista da legislação educacional, o avanço mais recente concretizou-se em 2008, na forma da Lei 11.769 (BRASIL, 2008), que coloca a música como conteúdo obrigatório da disciplina de Arte<sup>3</sup>, na Educação Básica, tendo os sistemas de ensino o tempo de três anos letivos para se adaptar a essa exigência.

No ensino básico brasileiro, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão a cargo do professor unidocente<sup>4</sup>, sendo ele o professor responsável por todas as áreas do conhecimento de forma introdutória. Em alguns sistemas de ensino, geralmente os privados, há professores especialistas, mas sua presença não é obrigatória por lei, ficando a critério de cada escola.

Pesquisas recentes sobre quem deve ensinar música nos anos iniciais revelam que ambos profissionais têm importante papel para a educação musical (BEAUMONT *et al.*, 2006; BELLOCHIO, 2001, 2002; FIGUEIREDO, 2003; FIGUEIREDO e GODOY, 2005; FIGUEIREDO e SILVA, 2005), podendo estabelecer uma relação colaborativa na formação musical das crianças. Além disso, o número de professores especialistas e de cursos de Licenciatura em Música no país (*locus* privilegiado de formação profissional dos educadores musicais) - tem se mostrado insuficiente para a atual e crescente demanda. Soma-se a isso o fato de que muitos desses profissionais ainda vêm as escolas especializadas de música como principal espaço de atuação profissional, não se dedicando à Educação Básica (AQUINO, 2007).

---

<sup>2</sup> Toma-se aqui como referência temporal da ausência da música nos currículos brasileiros a LDB de 1971 (Lei 5.692/71), que “extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da educação artística”. (FONTEERRADA, 2008, p. 218)

<sup>3</sup> Nesta dissertação, o termo Arte será utilizado para designar a disciplina da qual a música é um dos componentes curriculares, seguindo a nomenclatura utilizada atualmente. Em citações diretas de documentos oficiais e de outros trabalhos científicos, pode aparecer o termo Artes (ou artes). O termo artes (no plural e iniciando com letra minúscula) será aqui utilizado em referência às artes em geral.

<sup>4</sup> O termo unidocente refere-se ao professor que desenvolve suas atividades nos anos iniciais de escolarização (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), atuando como professor de todas as áreas do conhecimento (BELLOCHIO, 2002). Outros termos são utilizados para se referir a este profissional, tais como professor, professor generalista, professor de sala e professor regente. Da mesma forma, utiliza-se o termo educador para unidocentes da educação infantil, denominando o profissional detentor de um diploma de cursos de magistério ou normal superior (CURITIBA, 2006).

Se, por um lado, não há professores especialistas suficientes para atender à demanda das escolas brasileiras, por outro, a falta de formação musical é apontada pelos unidocentes como principal justificativa à ausência da educação musical entre suas práticas pedagógicas (PACHECO, apud. BELLOCHIO, 2007; SANTOS, apud. BELLOCHIO, 2007) e como o maior obstáculo pelos que desenvolvem práticas musicais nas séries iniciais (DEL BEN e DINIZ, 2006).

Além da falta de formação, a ideia de que para desenvolver-se musicalmente é preciso ser dotado de talento musical parece estar presente entre músicos e não músicos, no Brasil. Estudos sobre talento (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2005; FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008; GALVÃO, 2007) mostram que, na psicologia, várias abordagens têm sido elaboradas e utilizadas desde o século XIX para compreender este fenômeno, não havendo hoje um consenso entre os psicólogos sobre a definição de talento e se ele realmente pode ser inato ou desenvolvido com o tempo. Para Figueiredo e Schmidt (2005, p.386),

a noção de que para se fazer música é preciso possuir dons ou talentos especiais é ainda bastante presente na sociedade brasileira. Esta noção pode ser encontrada tanto no senso comum, quanto entre alguns músicos e educadores musicais. Uma das implicações desta concepção é a de que a música tem ficado à margem do processo educacional, uma vez que é compreendida como inacessível para a maioria dos indivíduos.

Segundo os autores, “é imprescindível que os educadores musicais revejam constantemente suas práticas educativas, incorporando elementos que vêm sendo discutidos por outras áreas do conhecimento” (*ibid.*, p. 390). O aprofundamento das investigações sobre concepções musicais (em especial o talento) nos ambientes educativos torna-se necessário, a fim de trazer o assunto à reflexão e, a partir daí, propor novas práticas educativas em música, tanto nos anos iniciais quanto nos cursos de formação de unidocentes.

Sobre a importância da formação acadêmico-profissional<sup>5</sup> do pedagogo, Spavanello afirma: “entendemos que a formação inicial assume uma importância significativa na configuração profissional do professor, uma vez que o mesmo desempenha muitas de suas tarefas a partir do que aprendeu na formação” (2003, p.

---

<sup>5</sup> Por formação acadêmico-profissional, compreende-se a formação profissional de professores em cursos superiores, no caso do presente estudo, o curso de Pedagogia. O termo formação inicial é também utilizado. O termo formação acadêmico-profissional foi cunhado pelo pesquisador Julio Emílio Diniz-Pereira (DINIZ-PEREIRA, 2008).

116). Para Diniz e Joly a formação acadêmico-profissional “representa uma fase essencial e de suma importância, pois fornece os saberes teóricos e técnicos – disciplinares – necessários para que o professor comece a ensinar.” (2007, p. 72)

Segundo Figueiredo (2005b, p. 174),

a área de artes tem sido tratada de maneira insatisfatória nos anos iniciais da escola brasileira por diversas razões. Uma delas está diretamente relacionada à quantidade e qualidade da formação artística oferecida nos cursos que preparam professores para os anos iniciais da escola. Tal formação tem contribuído para que se perpetue a ideia de que as artes só podem ser realizadas por alguns indivíduos dotados de talentos especiais.

Apesar de a LDB 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCN (BRASIL, 1997), vigorarem há mais de 10 anos, estudos de Figueiredo (2003, 2004a, 2005b) sobre a educação musical nos cursos de Pedagogia<sup>6</sup> em 19 instituições do Sul e Sudeste brasileiros mostram predominância do modelo polivalente com relação ao ensino de Arte oferecido aos alunos. Em quinze instituições as artes são abordadas em uma disciplina, com um único professor responsável pelas várias áreas artísticas. E em apenas quatro existem professores especialistas em música, artes visuais e teatro responsáveis pela sua área específica. “O que se constata é que pouco ou nada mudou nos cursos de Pedagogia com relação ao ensino de artes depois da nova legislação” (FIGUEIREDO, 2003, p. 764). Segundo o autor, “qualquer que seja a posição adotada nesta formação em artes, o pouco tempo das disciplinas é considerado o maior problema” (*ibid.*, p. 763).

A pesquisa que origina esta dissertação tem como objeto de estudo a presença da educação musical<sup>7</sup>, no currículo dos cursos de graduação em Pedagogia na cidade de Curitiba. A importância da formação acadêmico-profissional nas concepções e práticas do pedagogo que atuará nos anos iniciais de escolarização justifica a necessidade de uma aproximação com os cursos de graduação em Pedagogia.

<sup>6</sup> Considera-se o curso superior de Pedagogia como o locus qualificado para a formação de professores de EI e AIEF.

<sup>7</sup> A escolha do termo ‘música’, por ser mais amplo, poderia caracterizar a presença dessa linguagem artística na formação geral do pedagogo e não necessariamente com preocupações de formação pedagógica. Por essa razão, o termo educação musical foi adotado.



Werle e Bellochio (2009) realizaram um mapeamento das produções científicas da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) focalizadas na relação professores não especialistas em música e educação musical, entre 1992 e 2009. O levantamento dos trabalhos sobre a educação musical no currículo dos cursos de Pedagogia mostrou que nenhum levantamento foi realizado no âmbito do estado do Paraná. Em suas conclusões, as autoras observam que:

Diante do número crescente de pesquisas focalizadas na relação professores de EI e AI e educação musical, este se torna um campo de pesquisas rico e promissor e que pode ser ainda explorado por diferentes pesquisadores ou grupos de pesquisa. O conjunto de trabalhos analisados possibilita também a identificação de algumas temáticas emergentes que necessitam investigações. Assim, alguns focos que poderão gerar pesquisas futuras delineiam-se pela necessidade da produção de:

- Mapeamento nacional da situação da presença da disciplina de educação musical nos cursos de Pedagogia. [...] (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p.35)

Aliando-se a esse campo crescente de estudo, a presente pesquisa focaliza a investigação em quatro instituições de ensino de Curitiba, que ofertam o curso de Pedagogia (presencial) com habilitação em Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Participaram do estudo cursos de Pedagogia de três instituições de ensino superior da rede privada e uma pública, que serão nominadas nesta pesquisa como: curso A, B, C e D<sup>8</sup>. Não há, desta forma, o propósito de fazer um levantamento exaustivo da existência da música em todos os cursos de Pedagogia da capital paranaense.

A pesquisa aqui relatada tem como principais objetivos investigar o espaço da educação musical no currículo dos cursos de Pedagogia estudados e concepções musicais entre seus formandos (alunos do último ano do curso). Com relação às concepções musicais, a questão do talento musical será abordada devido à sua importância na formação de opinião sobre a relação das pessoas com a música.

Levantamentos sobre a presença da educação musical em cursos de Pedagogia (FIGUEIREDO, 2003; AQUINO, 2007; FURQUIM, 2010) deram voz a professores de música/ Arte e coordenadores dos cursos de Pedagogia estudados. A atual pesquisa propõe-se a dialogar com os alunos do último ano do curso, aferindo a importância que os formandos creditam à educação musical na formação

---

<sup>8</sup>Optou-se pelo anonimato das instituições, levando em conta que conhecer seus nomes não é um dado essencial para a construção da argumentação desta pesquisa.

integral da criança, sua avaliação sobre o currículo de Arte/música no curso de Pedagogia frequentado, concepções sobre a importância da formação musical e pedagógico-musical do pedagogo e seu interesse e disponibilidade de desenvolver-se nessa área do conhecimento, durante e após o curso de graduação. Segundo Furquim (2010, p.141), “entende-se que pesquisas que visam conhecer a formação musical ofertada nos cursos de Pedagogia, desenvolvidas sob a óptica dos licenciandos são relevantes, uma vez que permitem conhecer sob outra perspectiva a formação ofertada”.

Esta pesquisa pretende ainda fornecer dados e ampliar a discussão sobre o tema no estado do Paraná e região Sul, colaborando, numa perspectiva mais ampla, com a discussão sobre a democratização do ensino de música na Educação Básica brasileira.

A metodologia escolhida para o levantamento dos dados foi o *survey* de pequeno porte (ou estudo de levantamento). A coleta de dados foi realizada, inicialmente, por meio da aplicação de um questionário aos alunos do último ano de cada curso pesquisado. O questionário (apêndice A) levantou informações sobre as oportunidades de aprender música vivenciadas pelos sujeitos, durante a Educação Básica e no curso de graduação (partes 1 e 2), em questões fechadas. Em sua última parte, por meio de questões abertas, o questionário versou sobre o ensino de música nos anos iniciais de escolarização e sobre talento musical. Numa segunda fase da pesquisa, entrevistas semiestruturadas aprofundaram alguns tópicos contemplados pelo questionário.

Os dados estatísticos gerados a partir da análise dos resultados obtidos em campo, seja por meio dos questionários ou das entrevistas, não serão tratados a partir de programas estatísticos. Os gráficos e tabelas resultantes dessas análises servirão para ilustrar e situar o leitor dentro de uma perspectiva qualitativa, foco desta dissertação. A presente amostragem não é estatisticamente significativa, entretanto gera dados para construir um panorama pontual sobre a música nos cursos de Pedagogia em Curitiba.

Para compreender o atual *status* da educação musical nos cursos de Pedagogia estudados, utilizou-se também a consulta a fontes primárias, em que foram consultados os seguintes documentos: projetos político-pedagógicos (PPP), matrizes curriculares, ementas e programas das disciplinas relacionadas à Arte/música dos respectivos cursos.

O primeiro capítulo desta dissertação traz informações sobre a legislação para o ensino de música, bem como as orientações educacionais, com enfoque nos anos iniciais de escolarização (EI e AIEF).

O segundo capítulo aborda os aspectos legais referentes ao curso de Pedagogia, com enfoque no documento das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura”, instituídas em 2006 e fruto de uma longa discussão sobre a organização dos cursos de formação de pedagogos, no Brasil.

O capítulo três é composto por uma revisão de literatura sobre dois aspectos importantes para a discussão que se pretende realizar com este trabalho: a importância da música na escola e a noção de talento.

No quarto capítulo, pretende-se trazer dados de outras pesquisas sobre a questão da formação do pedagogo em educação musical.

O quinto capítulo corresponde à metodologia da pesquisa: método, população e instrumentos de coleta de dados.

O sexto capítulo traz informações sobre a presença da educação musical no currículo das quatro instituições de ensino pesquisadas.

Por fim, o sétimo capítulo traz os dados de campo, questionários e entrevistas, e suas respectivas análises, elementos a partir dos quais serão construídas as argumentações que, ao dialogar com a revisão de literatura, comporão as considerações finais desta dissertação.

## 1 LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL SOBRE O ENSINO DE MÚSICA

### 1.1 AS LEIS E ORIENTAÇÕES

Neste primeiro capítulo, a legislação educacional que vigora hoje no tocante ao ensino de música na Educação Básica será abordada com enfoque na Educação Infantil e primeira fase do Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano<sup>9</sup> (BRASIL, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 1999, 2008, 2009a, 2009b, 2010).

A partir da legislação federal sobre o assunto, foram elaboradas Diretrizes Nacionais e orientações, que serão também apresentadas, concentrando-se na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EI e AIEF, respectivamente).

Antes de tratar das leis e orientações é importante esclarecer o que cada uma delas determina e quais diferenças apresentam entre si.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB - é a lei orgânica e geral da educação brasileira. Como o próprio nome diz, dita as diretrizes e as bases da organização do sistema educacional, define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. A primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira foi criada em 1961 (Lei nº 4.024/61). Uma nova versão foi aprovada em 1971 (Lei nº 5.692/71) e a terceira, atualmente vigente no Brasil, foi sancionada em 1996 (Lei nº 9.394/96).

Para orientar as práticas educacionais brasileiras, respeitando as variedades curriculares já existentes nos estados e municípios, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b, 1999, 2009b, 2010). Elas são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientam as creches e escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação,

---

<sup>9</sup>A lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 alterou a LDB, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a mudança da terminologia de "séries" para "anos". Atualmente, 1º ciclo do ensino fundamental engloba do 1º ao 5º ano, que correspondem aos AIEF (Anos Iniciais do Ensino Fundamental).

desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1999). As Diretrizes Curriculares Nacionais definem um paradigma curricular nacional, uma base nacional comum para a EB, que deve ser complementada pelas propostas pedagógicas de cada unidade escolar do país.

Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) são orientações e, como tal, não têm força de lei. Ambos foram elaborados por equipes de especialistas ligadas ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de estabelecer um referencial curricular e apoiar a elaboração da proposta curricular das escolas integrantes dos sistemas de ensino brasileiro. São referências a todas as escolas do país para que elas garantam aos estudantes uma EB de qualidade, além de propor elementos comuns à escolarização de todo o brasileiro contribuindo à construção de uma identidade nacional. A partir do RCNEI e dos PCN os estados e municípios formularam suas Diretrizes estaduais e municipais para a educação.

#### 1.1.1 LDB

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), Art. 11, § 1º, a Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Consta em seu CAPÍTULO II, Seção I, parágrafo 26, sobre as disposições gerais que:

§ 2º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Vale lembrar que, até a promulgação da LDB 9.394/96 o ensino de Arte, anteriormente denominado Educação Artística e sem o status de disciplina, era caracterizado por ações polivalentes em três linguagens artísticas - música, artes plásticas e teatro - (LDB 5.692/1971), onde as diferentes linguagens artísticas eram ensinadas por um mesmo professor. Desde a promulgação da LDB 9.394/96 o ensino de Arte é obrigatório na EB e a disciplina é agora composta por quatro linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais, todas com *status* de componente curricular da disciplina de Arte.

Apesar de reconhecer as quatro linguagens artísticas, dentre elas a música, a LDB não estabeleceu a obrigatoriedade de nenhuma delas individualmente, deixando as instituições de ensino livres para decidir quais componentes iriam abordar na disciplina de Arte, em cada nível do ensino básico. Ou seja, o fato de a música ser conteúdo da disciplina de Arte não significava que ela seria incluída nos currículos das escolas públicas e privadas. Estas poderiam decidir que abordariam apenas artes visuais e teatro, por exemplo, durante o ensino básico, e ao fazer essa opção não estariam contrariando a legislação.

Para Aquino,

a legislação é marcada por uma maleabilidade que se aproxima da incerteza. A música ocupa um lugar potencial assim como acontece com as demais linguagens artísticas, mas não há garantia de sua presença na prática escolar. Assim como acontecia na Educação Artística, a música permanece subordinada ao campo maior da Arte e nenhuma norma legal a torna obrigatória, efetivamente, no espaço escolar (AQUINO, 2007, p. 50)

Durante os doze anos seguintes à promulgação da LDB, a música esteve fora dos currículos do ensino básico na maioria das escolas brasileiras, em especial nas do setor público.

Em 2008, o presidente Lula sancionou a Lei 11.769, que acrescentou um adendo ao Artigo 26 da LDB, apontando uma possível futura mudança no cenário da educação musical brasileira.

#### 1.1.1.1 Lei 11.769/2008

Em 18 de agosto de 2008 o presidente Lula sancionou a Lei nº 11.769, alterando o Art. 26 da Lei 9.394/96:

Art. 1º, § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo (incluído pela Lei nº 11.769, de 2008).

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no Art. 1º desta Lei.

Conforme seu texto explicita, a Lei 11.769 estabelece que a música deverá ser conteúdo obrigatório da disciplina de Arte. Isso significa que as escolas que até

então haviam excluído a música dos conteúdos dessa disciplina, privilegiando outras linguagens artísticas, deverão incluí-la a partir do ano de 2012.

Desde que foi sancionada, a Lei 11.769 já foi interpretada de diversas maneiras, criando polêmica<sup>10</sup> e controvérsias em torno de sua colaboração em promover a democratização do ensino de música no ensino regular brasileiro.

O veto ao artigo segundo<sup>11</sup> foi alvo de críticas de parte de associações de ensino de música, assim como egressos de cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música, logo após a lei ter sido sancionada. Por outro lado, a atual insuficiência de profissionais habilitados para lecioná-la no ensino regular é citada como um dos principais empecilhos à concretização da lei e aponta para a emergência da formação inicial e continuada na área, tanto para especialistas (licenciados em música), quanto para não especialistas (unidocentes).

Segundo Souza (2011, p. 153), “com a alteração da LDB, o campo de trabalho para os educadores musicais mostra-se extremamente promissor. Ou seja, um contingente enorme de profissionais estará envolvido na implantação da nova lei.” A preocupação de várias secretarias municipais e estaduais de educação em contratar educadores musicais para realizar cursos de formação continuada com seus professores unidocentes pode ser citada como uma das repercussões da lei.

Diante desse panorama, é importante refletir sobre a qualidade e quantidade da formação continuada que se pretende ofertar aos professores dos anos iniciais de escolarização (EI e AIEF), visto que, ao longo de sua formação escolar e acadêmico-profissional, a música não foi contemplada de modo satisfatório. Outra questão que parece pertinente é: está havendo, de fato, uma conscientização por parte das secretarias com relação à importância da educação musical para o desenvolvimento integral das crianças? Ou, ao contrário, irão despender tempo, energia e verba, objetivando o cumprimento a uma obrigação legal? E por fim, essa obrigação legal garantirá ensino musical de qualidade na Educação Básica?

Sobre o termo “obrigação legal”, vale lembrar também que, desde a LDB de 1996, a música é componente curricular da disciplina de Arte, apesar de ser pouco abordada, na Educação Básica. A lei 11.769/08 apenas reforça o que a LDB

---

<sup>10</sup> Desde sua sanção, a Lei 11.769 vem sendo um dos importantes temas de discussão nos encontros regionais e nacionais da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical).

<sup>11</sup> Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

9394/96 estabeleceria há 16 anos. Ademais, escolas públicas e privadas continuarão livres para interpretar o que comporá o conteúdo “música”, como e por quem ela será lecionada na escola.

Parece evidente que, sem professores qualificados e a conscientização sobre a importância da música na escola, a educação não se modificará, não importa quantos documentos o governo ponha à disposição da escola.

### 1.1.2 RCNEI e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Visando contribuir com as mudanças propostas pela LDB 9.394/96 o Ministério da Educação (MEC) elaborou Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - PCN (BRASIL, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998a).

O RCNEI possui caráter instrumental e didático e divide-se em três volumes, com a função de contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas na Educação Infantil.

Segundo consta em sua apresentação, o RCNEI:

constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (BRASIL, 1998a, p. 7).

E tem como função:

contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais”. (*Idem*)

Seu terceiro volume, relativo ao âmbito de experiência ‘conhecimento de mundo’, contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens: linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática, movimento, música e artes visuais.

O documento referente à música trata inicialmente da sua presença na Educação Infantil, lançando um olhar crítico sobre as ideias e práticas musicais



tradicionalmente correntes nessa fase do ensino. Em seguida, estabelece quais ideias e práticas serão preconizadas nesse referencial curricular. Considerando a música como linguagem e forma de conhecimento presentes no cotidiano de modo intenso, o RCNEI defende seu aprendizado como a integração de experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão (BRASIL, 1998a, p. 47-48).

Dotada de estrutura e características próprias, a linguagem musical é aqui dividida em produção, apreciação e reflexão. A produção é “centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição” (*ibid.*, p.48). A apreciação é definida como a “percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento”; e a reflexão “sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais”. (*Idem*)

O Referencial Curricular divide tanto o trabalho prático quanto os objetivos a serem atingidos em duas faixas etárias: de zero a três anos e de quatro a seis anos (pois foi elaborado antes da lei que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos<sup>12</sup>). Nesse caso, apesar de uma criança de três anos apresentar demandas e possibilidades de trabalho bastante distintas de uma criança de apenas um ano, o documento não as diferencia, em seu conteúdo.

O documento considera também a importância da integração do trabalho musical às outras áreas com as quais mantém contato estreito e direto (movimento, expressão cênica, artes visuais etc.), tornando possível a realização de projetos integrados sem, no entanto, que se deixe de lado o exercício das questões especificamente musicais.

O RCNEI aponta que o “trabalho com música deve considerar que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais” (BRASIL, 1998a, p. 49). E que “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”. (*Idem*)

---

<sup>12</sup> A lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 alterou a LDB, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, o que diminuiu Educação Infantil em um ano. Portanto, atualmente, as crianças de 6 anos não cursam mais a Educação Infantil e sim o 1º ano do Ensino Fundamental.

Desde a publicação do RCNEI, novos documentos foram elaborados e publicados. A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil iniciou em 1998, tendo sido publicadas em 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999). As Diretrizes explicitaram princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Embora os princípios colocados em 1998 não tenham perdido a validade, de acordo com o Parecer nº20 de 2009 (BRASIL, 2009a), algumas questões diminuíram seu espaço no debate sobre a Educação Infantil e novos desafios foram colocados, exigindo a reformulação e atualização das Diretrizes. Nesse mesmo parecer consta que “a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área.” (*Idem*). Sendo assim, no ano de 2009 as Diretrizes foram revisadas (BRASIL, 2009a) e, no final desse mesmo ano, novas Diretrizes foram instituídas (BRASIL, 2009b).

Segundo o artigo 2º desta última,

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. (BRASIL, 2009b)

Sobre as práticas pedagógicas, o artigo 9º esclarece que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: **gestual, verbal, plástica, dramática e musical**; [...] (BRASIL, 2009b, p. 2) (grifos nossos).

Além de atualizar seus conteúdos, segundo os avanços realizados na Educação Infantil entre 1998 e 2009, as Diretrizes Nacionais também se adequaram para atender crianças com idade de até cinco anos<sup>13</sup>.

Uma vez que o professor unidocente, além da Educação Infantil, é também o responsável pelas diversas áreas do conhecimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as orientações gerais para o ensino de música para o 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) serão descritas a seguir.

### 1.1.3 PCN e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

Inicialmente, é necessário lembrar que, quando os PCN<sup>14</sup> foram elaborados, o Ensino Fundamental era ainda composto por oito anos, divididos em quatro ciclos de dois anos cada: o 1º e 2º ciclos englobavam da 1ª a 4ª série e o 3º e 4º ciclos, da 5ª a 8ª série. Uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados antes da Lei 11.274<sup>15</sup> (BRASIL, 2006a), neles ainda constam os termos do ensino seriado. Essa nomenclatura será respeitada aqui, colocando-se entre parênteses a nomenclatura atual para evitar confusões e erros de compreensão por parte do leitor.

Os PCN dividem-se em: Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série (atuais 2º ao 5º ano); Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série (atuais 6º ao 9º ano) e Ensino Médio. Por tratar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, este trabalho abordará as orientações dos PCN de 1ª a 4ª série. Ele se divide em dez volumes e o volume seis corresponde ao livro da disciplina de Arte, da qual música é um dos conteúdos.

Consta no primeiro volume (Introdução aos PCN) que a função dos PCN é “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional,

---

<sup>13</sup> Tal mudança na idade é, conforme mencionado anteriormente, consequência da Lei 11.724/2006, que passa de oito para nove anos a duração do Ensino Fundamental.

<sup>14</sup> Na literatura da área, podem ser encontradas as siglas PCN e PCNs como referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Neste trabalho, optou-se pela nomenclatura vigente no próprio documento dos Parâmetros Curriculares, a sigla PCN.

<sup>15</sup> A lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 alterou a LDB, ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu como prazo máximo de implantação, pelos sistemas, o ano de 2010. Portanto, hoje o 1º ciclo do ensino fundamental engloba do 1º ao 5º ano e o segundo, do 6º ao 9º ano. Os AIEF correspondem ao 1º ciclo.

socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros” (BRASIL, 1997, p. 13).

Sobre o conteúdo dos PCN, o documento enfatiza que eles,

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também apresentam uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares, propondo um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos, ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo.

Um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, segundo os PCN é: “utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura.” (BRASIL, 1997, p. 48).

O sexto volume, referente à disciplina de Arte, além de caracterizar a área, seus objetivos e conteúdos, descreve quatro modalidades artísticas - artes visuais, dança, música e teatro – a serem contempladas no universo escolar. A primeira parte do volume, destinada à caracterização da área, contém textos sobre o histórico do ensino de Arte no Brasil, teoria e prática em Arte nas escolas brasileiras e Arte como objeto do conhecimento. Ainda na primeira parte, tópicos como *aprender e ensinar Arte*, *critérios para a seleção de conteúdos de Arte* e *objetivos gerais de Arte para o Ensino Fundamental* são desenvolvidos. Vários são os textos sobre as artes em geral, conteúdo esse que compreende grande parte do sexto volume. Vê-se, claramente, uma preocupação em caracterizar bem a área de artes de modo amplo.

As orientações didáticas são dadas também para a disciplina de Arte de modo global, tendo um caráter bastante genérico. Os três “eixos norteadores”, apresentados na primeira parte dos Parâmetros para toda a área de Arte têm por

base a Abordagem Triangular<sup>16</sup> de Ensino da Arte e são **a produção, a fruição e a reflexão**.

Na parte dedicada à música, os conteúdos são apresentados a partir de tópicos, que são agrupados em três blocos principais, condizentes com os eixos norteadores acima destacados: *comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição* (eixo produção); *apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical* (eixo fruição) e *a música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo* (eixo reflexão).

Nos PCN de 1ª a 4ª série (atual 2º ao 5º ano) não há orientações específicas quanto à avaliação em música.

Várias análises foram feitas após o lançamento dos PCN. A questão da flexibilidade na aplicação da proposta dos Parâmetros em Arte, tendo ficado delegada às escolas a decisão de como abordar as diversas modalidades artísticas, conforme já citado anteriormente na introdução deste trabalho, é enfatizada por Penna (2001).

A autora faz algumas críticas aos PCN dos dois primeiros ciclos, das quais se destacam: alguns conteúdos são vagos ou confusos; a deficiência de propostas de formação progressiva de conceitos musicais; e apesar de haver uma possível progressão, não é garantida a continuidade necessária ao ensino de música, na medida em que os PCN-Arte deixam a cargo das escolas a decisão de como tratar as quatro modalidades artísticas.

Penna aborda também a importante questão da qualificação profissional para atender aos diversos conteúdos preconizados nos PCN:

Sendo assim, acreditamos que dificilmente será possível encontrar, a curto prazo, profissionais capacitados para realizar plenamente esta proposta, tanto por sua amplitude, quanto pela perspectiva pedagógica de considerar a realidade do aluno - além, é claro, dos problemas relativos à carga horária e continuidade do trabalho nas diversas séries, questões que afetam todas as modalidades artísticas dos PCN. (PENNA, 2001, p. 131).

Assim como na Educação Infantil, em 1998 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram elaboradas e instituídas, em consonância com a necessidade de uma base nacional comum para a Educação

<sup>16</sup> Atualmente denominada Abordagem Triangular de Ensino da Arte, essa proposta foi construída por Ana Mae Barbosa a partir de uma adaptação do modelo DBAE norte-americano. Seus nomes anteriores eram “Metodologia” e “Proposta” Triangular de Ensino da Arte.

Básica (BRASIL, 1998b). Novamente, as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental compõem princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas para essa fase de ensino.

Com o aumento do Ensino Fundamental de oito para nove anos (Lei nº 11.274/2006a), as Diretrizes Nacionais para essa fase do ensino foram também revistas e, em julho de 2010, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” (BRASIL, 2010). O documento frisa que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico.

Segundo o artigo 6º das Diretrizes, “os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: I – Éticos: (...) II – Políticos: (...) III – Estéticos: (...)” (BRASIL, 2010, p. 2). Sobre os princípios estéticos a serem adotados, as Diretrizes apontam:

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2010, p. 2)

O artigo 15 enumera os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental e sua organização em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física;  
 II – Matemática;  
 III – Ciências da Natureza;  
 IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia;  
 V – Ensino Religioso. (BRASIL, 2010, p. 4)

Subsequentemente ao artigo 15, há seis parágrafos, que versam sobre algumas das disciplinas acima enumeradas. No 4º parágrafo consta:

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

## 2 AS ORIENTAÇÕES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

O histórico do curso de Pedagogia, desde sua criação em 1939<sup>17</sup>, é repleto de polêmicas, em geral ligadas à sua identidade profissional, marcada pela dualidade bacharelado *versus* licenciatura. Segundo Aquino (2007, p. 53), “a indeterminação quanto à identidade do curso de Pedagogia se manifesta desde sua criação, em virtude duplamente da ausência de um perfil formativo bem delineado e de um campo de trabalho que demandasse seus egressos”.

No início dos anos 60, havia indagações sobre a existência e pertinência do curso de Pedagogia. A LDB 4.024/61 estabelecia que o ensino primário deveria ser ministrado por egressos do curso normal enquanto o ensino médio - ginásial e colegial - exercido por professores formados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Nesse período, algumas modificações curriculares foram feitas, mas, segundo Aquino (2007, p. 55), permaneceram “os impasses quanto à imprecisão do curso, à indefinição dos seus objetivos, à falta de delimitação e regulamentação do mercado de trabalho para seus egressos.” No final da década de 70, novamente o curso de Pedagogia via-se ameaçado por críticas à sua identidade e pela proposta de extinção, feita por Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação.

Na década de 80 é criado o Comitê Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), que lança uma proposta, onde a docência é firmada como a base da identidade de todo educador. Em 1990, no V Encontro Nacional da CONARCFE, a comissão transforma-se em uma entidade com características mais formais e permanentes, a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE. Para Brzezinski (1996, p. 169), “o Encontro de Belo Horizonte foi o marco histórico da definição dos princípios norteadores para a reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Nos demais encontros, esses princípios foram revistos e ampliados.” Com a LDB 9.394, em 1996, novamente o curso de Pedagogia e a questão de sua identidade integram a pauta de discussões. Segundo Aquino,

---

<sup>17</sup> O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por intermédio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que ordenava sobre a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

O artigo 62 estabelece a formação de docentes em nível superior tanto em universidades quanto nos Institutos Superiores de Educação, porém admite a formação em nível médio na modalidade Normal para o magistério da Educação Infantil e quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. (AQUINO, 2007, p. 60)

O artigo 62 e outras determinações legais instituídas pela LDB 9394, como a entrada em cena do curso Normal Superior destinado à formação de docentes para Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, novamente abalam a identidade desse profissional, que vinha, através do movimento de professores, considerando a docência como base de sua identidade.

Após anos de polêmica, o Parecer CNE/CP 02/2005 (BRASIL, 2005) fixa a docência como a base da formação do pedagogo cuja titulação será exclusivamente a de licenciado.

Apesar de algumas contradições, as Diretrizes Curriculares Nacionais são instituídas em 15 de maio de 2006 através da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006b). Sobre o curso Normal Superior, a resolução menciona no artigo 11 a possibilidade de revertê-lo para Pedagogia. Conforme expressa Aquino, “embora respaldado por inúmeros decretos e pareceres, o Normal Superior não conquistou o estatuto como locus de formação para docentes destinados aos níveis iniciais da educação.” (AQUINO, 2007, p. 65)

Conforme descrito acima, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura (BRASIL, 2006b) foram instituídas após vários anos de discussão e controvérsias frente a diferentes propostas para o formato do curso.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) tem por objetivo dar direcionamentos para a formação acadêmico-profissional do pedagogo. Em seu artigo quarto, consta que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à **formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006b, p. 2) (Grifos nossos)

O inciso VI do artigo 5º expressa as áreas do conhecimento que o pedagogo deve estar apto a ensinar:



Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
 VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, **Artes**, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006b, p. 2). (Grifo nosso)

O artigo 6º versa sobre a estrutura do curso de Pedagogia, “respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições” (BRASIL, 2006b, p. 3). Segundo o inciso I desse artigo (*Idem*, p. 3), parte da estrutura do curso deve-se constituir de um núcleo de estudos básicos que, “sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará”:

[...] i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, **Artes**, Educação Física; (BRASIL, 2006b, p 3). (Grifo nosso)

Os artigos supracitados deixam claro que a disciplina de Arte é um campo de conhecimento necessário para a formação do pedagogo, ao lado de disciplinas tradicionalmente reconhecidas em importância.

Portanto, a aprendizagem para a docência nos anos iniciais de escolarização necessita abordar, de acordo com as DCNP, conteúdos relativos à disciplina de Arte. O texto das Diretrizes não explicita a divisão da disciplina em dança, música, teatro e artes visuais, o que seria desnecessário, visto que esse aspecto da disciplina já é tratado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EI e para os AIEF, bem como no RCNEI e nos PCN. Pode-se concluir que a música, por ser componente curricular obrigatório da disciplina de Arte (Lei 11.769/2008), deve ser ministrada por esse profissional na EI e AIEF, ao menos de forma introdutória.

### 3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

#### 3.1 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA ESCOLA

Vários autores vêm se dedicando a estudar a importância e as funções da música na escola e na sociedade. Entre eles, pode-se destacar: Merriam (1964), Snyders (1992), Almeida (2001), Souza *et al.*, (2002), Hentschke e Del Ben (2003), Loureiro (2003), Swanwick (2003), Hummes (2004), Fonterrada (2008), Bastian (2009), entre outros. Este capítulo tem por objetivo apresentar uma breve revisão de literatura, explicitando alguns importantes tópicos presentes nos estudos recentes de alguns autores da educação musical.

Mudanças legais em benefício de uma maior inserção da música no ensino básico vêm ocorrendo nos últimos anos. No entanto, a mudança de práticas educativas dentro da escola e dos centros formadores de professores depende de uma maior reflexão sobre o valor da música para a sociedade e o desenvolvimento humano e sobre o fazer musical na escola. Para Fonterrada,

O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outros campos do conhecimento. Se, porém, não houver este reconhecimento, sua posição em relação às demais áreas será também marginal. Esta é a questão crucial com que se depara hoje no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional. (FONTEERRADA, 2008, p. 13)

Fonterrada enfatiza o fato de o valor da música para a educação estar intimamente ligado ao seu valor e suas funções na sociedade e em diferentes tempos. De acordo com Loureiro (2001, p. 110),

Valores atribuídos à música sofreram modificações, alterando concepções de ensino e exercendo influência sobre o conteúdo a ser ensinado. Presente em diferentes épocas e sociedades, e em diversos contextos da educação escolar, é possível perceber que os valores são subjacentes a cada tipo de sociedade, a qual se incumbe de estruturá-los e legitimá-los.

Sobre os problemas enfrentados pela área de educação musical, Loureiro aponta como os de maior importância “a falta de sistematização do ensino de música nas escolas de Ensino Fundamental, e o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar”. (LOUREIRO, 2001, p. 109).

Para Hentschke e Del Ben (2003), é preciso ter clareza quanto ao valor do ensino musical nas escolas. As autoras expõem que justificar a presença da música na escola nem sempre é tarefa fácil, especialmente frente à pressão da sociedade sobre os professores e escolas para preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Professores especialistas e unidocentes, quando perguntados sobre a importância e o valor da música na escola, frequentemente apontam benefícios que poderiam ser alcançados de outras maneiras, não necessariamente por meio da música. Entre os exemplos, pode-se citar: a música diverte, acalma os alunos, ajuda o desenvolvimento da linguagem, favorece o desenvolvimento da motricidade, do raciocínio e outros benefícios. Hentschke e Del Ben (2003, p. 183) chamam a atenção para o fato de que “as justificativas apresentadas [...] parecem tomar como base a ideia de que o ensino de música nas escolas deveria servir a algum fim que não ela própria.” E argumenta;

Não se trata de questionar a capacidade da música de contribuir com o desenvolvimento da personalidade, sensibilidade, motricidade e intelecto ou com a aquisição de conhecimentos em outras áreas curriculares. Pretendemos apenas ressaltar que se, por um lado, isso reflete o comprometimento das professoras com os propósitos mais amplos da escolarização, por outro sugere a música não parece se justificar como disciplina escolar específica, visto que seus valores e benefícios também poderiam ser desenvolvidos por outros componentes curriculares. (HENTSCHKE; DEL BEN,, 2003, p. 183)

Souza et al, (2002) encontraram resultados semelhantes, em estudo realizado em quatro escolas de Ensino Fundamental nas cidades de Porto Alegre, Florianópolis e Salvador, em que o foco extramusical marcou as justificativas para a presença da música no currículo escolar. Para Loureiro (2003, p. 117),

Atualmente, uma concepção educativa que valoriza a inclusão das disciplinas artísticas, e a música é uma delas, deve estar convencida e preocupada em desenvolver no indivíduo o interesse pela criação e pela apreciação estética, [...] ao mesmo tempo em que busca desenvolver sua imaginação e disposição para novas atividades artísticas.

Concorda-se com Loureiro, quando expressa que:

Considerando que a música desempenha um papel ativo dentro da educação geral do indivíduo, o conhecimento progressivo da linguagem musical deve ser dirigido no sentido de valorizar a percepção-expressão de elementos sonoro-musicais. [...] O uso e o domínio da linguagem musical modificam e transformam o sujeito e, por meio de sua imersão em um ambiente musical rico, organizado e adequadamente estimulante e receptivo, o levarão ao domínio espontâneo e progressivo de habilidades, ampliando o sentir e o fazer musicais, benefícios culturais incontestáveis para ele. (*Idem*, p. 127-128)

A música é constituinte de nossa cultura e pode contribuir para o conhecimento de si mesmo e dos outros, da diversidade da própria e de outras culturas próximas e distantes, promovendo o desenvolvimento estético e artístico. Para além de seus muitos benefícios ao desenvolvimento integral dos indivíduos, a educação musical deve formar cidadãos capazes de valorizar e fruir música, arte e cultura. Por fim, entende-se que:

O motivo mais importante para incluirmos as artes no currículo da educação básica é que elas são parte do patrimônio cultural da humanidade e uma das principais funções da escola é preservar esse patrimônio e dá-lo a conhecer. As artes são produções culturais que precisam ser conhecidas e compreendidas pelos alunos, já que é nas culturas que nos constituímos como sujeitos humanos. (ALMEIDA, 2001, p. 15)

### 3.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL E A NOÇÃO DE TALENTO

É comum encontrar no ambiente escolar a ideia equivocada de que nem todos podem se desenvolver musicalmente, “diagnosticando” alguns indivíduos (sejam alunos ou professores) como “sem talento” para a música.

A questão do talento está presente no senso comum, na cultura escolar e foi identificada ao longo da experiência profissional desta autora através da fala de professores unidocentes, quando em sala de aula ou em cursos de formação continuada (CAVALLINI, 2009).

A concepção de música e talento musical parece interferir diretamente no trabalho desses profissionais, bem como em seu relacionamento com a música e

com a educação musical. É plausível supor que tal visão pode ser fruto de suas vivências como alunos da Educação Básica ou foi construída no processo de formação do futuro pedagogo e professor da EI e AIEF. No discurso desses profissionais da educação, pode-se encontrar frases do tipo “não sei nada sobre música, como vou ensinar as crianças?”, “música é algo especial, difícil de aprender”, “não toco nada, não levo jeito para música, como vou ensinar as crianças?” e outras. Por essa razão considera-se importante tratar a relação entre o futuro pedagogo e sua noção de talento musical, entendendo que tal ponto de vista tem influência determinante na sua própria formação profissional como professor legalmente incumbido de lecionar música na EI e nos AIEF.

Neste capítulo será apresentada uma breve revisão de literatura sobre o tema “talento musical”, sem a pretensão de abarcar o panorama geral da literatura atual para a área, tendo sido selecionados alguns trabalhos com abordagens teóricas e achados práticos de pesquisas empíricas sobre a noção de talento musical.

No artigo “Discutindo o talento musical” Figueiredo e Schmidt (2005) revisam a literatura sobre o talento musical, com maior atenção para fatores históricos e a visão da psicologia do desenvolvimento humano. Os autores colocam como objetivo desse trabalho “questionar a visão inatista dos talentos e dons musicais através de uma breve revisão de literatura sobre autores que têm procurado demonstrar que se os talentos musicais existem, eles são: a) comuns a todas as pessoas, b) passíveis de desenvolvimento e instrução” (*idem*). E iniciam o artigo afirmando que:

a noção de que para se fazer música é preciso possuir dons ou talentos especiais é ainda bastante presente na sociedade brasileira. Esta noção pode ser encontrada tanto no senso comum, quanto entre alguns músicos e educadores musicais. Uma das implicações desta concepção é a de que a música tem ficado à margem do processo educacional, uma vez que é compreendida como inacessível para a maioria dos indivíduos. (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2005, p.386).

Os autores apontam a cultura brasileira como fortemente impregnada pelas heranças do século XIX sobre o pensamento musical ocidental. Segundo Dorin<sup>18</sup> (*apud* FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2005, p. 386), a ideia romântica do artista como um ‘gênio’ que já nasceu pronto ainda prevalece no senso comum. Segundo os autores, nesse argumento vem implícita a concepção inatista de que “os indivíduos já

<sup>18</sup>DORIN, E. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

nascem com certas características que não estão fundamentadas na experiência e que não decorrem de aprendizagem” (*idem*). Transpondo para a música, só as pessoas que tiveram a ‘sorte’ de nascer com certas características de compreensão musical podem ser músicos ou fazer música, sendo esta atividade para privilegiados.

Em contrapartida, Figueiredo e Schmidt mostram que, na psicologia, várias abordagens têm sido elaboradas e utilizadas desde o século XIX para compreender o fenômeno musical. Se por um lado há as influências da psicomетria na concepção de testes que visam medir habilidades musicais nos indivíduos, por outro há hoje uma visão crítica sobre o uso adequado dos resultados obtidos para a educação musical, apontando-os como instrumentos de uso limitado. Segundo os autores (*ibid.*, p. 388), “o resultado dos testes nunca deveria ser utilizado como a única referência a ser considerada quando é necessário tomar decisões no contexto da educação musical”. E enfatizam que não há hoje um consenso entre os psicólogos sobre o que seria o ‘talento musical’ e se ele realmente pode ser inato ou desenvolvido com o tempo. Há também uma tendência a se relativizar o papel da genética em relação ao papel exercido pelo meio ambiente.

Por fim, esses autores refutam a ideia de talento musical a priori, argumentando que esta concepção apresenta fundamentação psicológica insuficiente e que a educação musical:

não deveria reproduzir práticas ultrapassadas que carecem de fundamentação e reflexão. Neste sentido, é imprescindível que os educadores musicais revejam constantemente suas práticas educativas, incorporando elementos que vêm sendo discutidos por outras áreas do conhecimento. (*Ibid.*, p. 390)

Em “A questão do talento: usos e abusos” Galvão (2007) trata do tema talento, suas definições e significados a partir do senso comum e de pesquisas científicas. O autor afirma que, no senso comum, a palavra talento é frequentemente associada a um “dom”, “graça”, que parece estar presente em algumas pessoas, mas não em todas. E que “uma pesquisa sobre a representação social do talento provavelmente apresentaria a ideia de um indivíduo que recebeu a graça dos deuses, tendo nascido com uma inclinação natural para desempenhar-se de modo notável em uma área específica” (GALVÃO, 2007, p. 121). O pesquisador esclarece que o termo é neutro no debate entre hereditariedade e ambiente, sendo a questão

genética do talento apenas teórica. Mas o uso deste termo é tão frequente na sociedade em geral (nos conservatórios de música há os “talentos” promissores de cada instrumento; no campo, o jogador de futebol talentoso; nas grandes empresas, os “caça talentos”), que ele torna-se reificado. E considera a questão do talento como sendo um dos temas mais controversos da literatura psicológica da área e da aprendizagem humana.

Para Galvão “A primeira dificuldade que surge em relação a uma abordagem mais rigorosa do tema diz respeito ao estabelecimento de uma definição precisa o suficiente para permitir avanços rumo a uma reflexão mais elaborada” (*idem*). Sua estrutura (geneticamente transmitida) indica, ao menos em parte, características inatas. Há também uma tendência de se considerar o talento como facilidade em um domínio específico (talento para música, matemática, literatura, etc.) tanto entre o público leigo quanto para estudiosos do assunto.

Segundo o autor, alguns pesquisadores tratam o talento como uma capacidade inata (FELDMAN; GOLDSMITH<sup>19</sup>, *apud* GALVÃO, 2007), um potencial inicial de alguém em termos biopsicológicos em um domínio específico (GARDNER<sup>20</sup>, *apud* GALVÃO, 2007), relacionando talento como uma predisposição explicitamente biológica. Nesse grupo de argumentos que enfatiza a existência do talento há inúmeras pesquisas com crianças prodígio. Galvão (*op. cit.*) descreve várias delas, mencionando uma série de problemas em relação à literatura sobre crianças prodígios. No caso de compositores como Mozart e Stravinsky, tidos como possuidores de um talento inato, há estudos biográficos que revelam que estes foram, desde cedo e por longos períodos, submetidos a estudo individual deliberado intensivo. Ainda sobre Mozart, embora ele tenha começado a compor bastante jovem, suas obras primas surgiram após mais de dez anos de estudo deliberado, o mesmo tempo que os *experts* levam entre seu início em uma área e a apresentação de trabalhos mais elaborados.

Entretanto, a quantidade de estudo deliberado é apenas uma dimensão no complexo processo da aprendizagem humana. Segundo Galvão,

Qualquer que seja a orientação teórica acerca da noção de talento, há amplo reconhecimento do fato de que o aprendizado é, para algumas pessoas, mais fácil e direto do que para outras. Em outras

<sup>19</sup>FELDMAN, D.; GOLDSMITH, L. **Nature's gambit**: child prodigies and the development of human potential. New York: Basic Books, 1986.

<sup>20</sup>GARDNER, H. **Multiple intelligence**: the theory in practice. New York: Basic Books, 1993b.

palavras, uma minoria de indivíduos parece possuir uma capacidade natural para desenvolver habilidades em certas áreas, até mesmo sem a necessidade de um esforço deliberado mais consistente. (*Ibid.*, p. 127)

Há que se esclarecer também que, ao contrário do que sugere o senso comum, genético não significa inato. Inato se refere a “um padrão fixo de ações de uma espécie que não dependem da experiência” (*ibid.*, p. 130). O que as pesquisas biológicas tentam classificar como influências genéticas sobre habilidades não diz respeito a um efeito determinista de um único gene, mas sim a uma “tendência probabilística de muitos genes atuando sobre um sistema genético múltiplo” (*idem*).

Resta, então, outro problema para as pesquisas biológicas sobre talento: até que ponto é possível diferenciar entre explicações biológicas e ambientais para o assunto? Segundo o autor, “embora a maioria dos estudos da genética provavelmente concorde que ambiente e genes têm efeitos independentes sobre o desenvolvimento, ainda não foi realizado um estudo capaz de estabelecer de modo preciso o papel de cada um no desenvolvimento de uma habilidade” (*ibid.*, p.131).

O último ponto por onde o autor navega é a importante relação entre talento e contexto cultural. O fato de a literatura sobre talento tender a conceituá-lo de uma forma absoluta traz duas relevantes consequências: primeiro, a noção de talento fica restrita a algo do tipo “tudo ou nada” (o que exclui a possibilidade de se entender talento como uma gradação de facilidade de alguém em uma atividade a partir de um referencial fixo preestabelecido); e, segundo, aparta a noção de talento do relacionamento com noções culturalmente definidas e dimensionadas. No domínio musical, por exemplo, é bastante forte a ideia de “tudo ou nada”. Pais, professores e público rapidamente concluem se alguém é ou não musicalmente talentoso.

Uma vez que toda pessoa se relaciona com uma cultura e que toda cultura tem na música uma das formas de sua expressão, a ideia de que uma pessoa não é musical é absurda, para o autor. Com raras exceções, todo indivíduo é capaz de se expressar musicalmente. Além disso, quando alguém é “diagnosticado” como sendo “sem talento musical” lhe é negada a possibilidade de atuação em uma grande quantidade de áreas relacionadas à atividade musical. Se pensarmos nas diferentes atividades que um indivíduo pode exercer dentro da área de música - maestro, instrumentista, compositor, correpetidor, engenheiro de som, professor, DJ, sonoplasta, músico incidental, etc. – e as habilidades específicas que cada forma de



atuação exige - percebe-se que muitas delas são diferentes daquelas tradicionalmente associadas à noção de “talento musical”. O que se percebe, então, é que “quando falamos em talento, curiosamente deixamos de lado a noção de grau com que trabalhamos em relação à inteligência” (*ibid.*, p. 133).

Vale ainda lembrar que as variações culturais em torno do conceito de talento, além de existirem em diferentes domínios, existem também no mesmo domínio, em diferentes épocas. Um artista que desenhasse figuras distorcidas no século XVIII, provavelmente, seria classificado como “sem talento”. Após Picasso, tais técnicas passaram a ser valorizadas e consideradas criativas. Levando em consideração a argumentação e os estudos acima mencionados, o autor afirma que “no momento, não há modo seguro de identificar talento como uma causa maior de habilidade” (*ibid.*, p.134). Porém, talento é um termo de grande importância social. Ser reconhecido em um círculo social como “talentoso” pode levar uma pessoa a se comprometer de modo decisivo com o estudo deliberado. Ao contrário, ser considerado “sem talento” pode levar à frustração e à desistência.

Por fim, o autor conclui que a aprendizagem humana é um processo complexo, onde a quantidade de estudo é apenas uma das dimensões. Alerta que considerá-la uma função invariável do estudo individual deliberado implica uma visão reducionista que atua dentro da mesma lógica dos que defendem que tudo se resume a talento. E finaliza: “A aprendizagem e a *performance* humana são consequências de muitas interações que não admitem fórmulas mágicas, respostas simples ou garantias de sucesso”. (*Idem*, com grifo no original)

Como a literatura indica, há ideias sobre a relação entre as pessoas e a música que estão socialmente enraizadas e podem, dependendo da interpretação, constituir-se em barreira para o acesso a essa área do conhecimento. Os estudos acima mostram que a questão do talento é complexa e multifacetada. Independentemente dos achados científicos, o que se pensa sobre o talento no senso comum é também relevante para a construção da relação entre os sujeitos e a música.

### 3.2.1 O talento segundo sujeitos não músicos

A seguir serão apresentadas duas pesquisas empíricas sobre concepções de talento entre sujeitos não músicos. A primeira delas enfoca a noção de talento entre sujeitos não músicos (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008) e a outra, entre professores de Educação Infantil da rede municipal de educação de Curitiba (CAVALLINI, 2009).

Em “Refletindo sobre o talento musical sob a perspectiva de sujeitos não músicos” Figueiredo e Schmidt (2008) reforçam a ideia da falta de consenso entre os pesquisadores sobre o que é talento e de que forma ele poderia ser medido, assunto tratado pelos autores em texto anteriormente comentado (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2005). Mostram que há vários estudos sobre talento, apresentando algumas definições utilizadas por pesquisadores do assunto. Howe *et al.*<sup>21</sup> (citado por FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008) desmembram a definição de talento em duas categorias: talento inato e talento adquirido. O primeiro é definido como sendo facilidades especiais que alguns indivíduos possuem para realizar certas tarefas. E o segundo, a possibilidade dos indivíduos desenvolverem habilidades que não eram evidentes antes através de oportunidades, treinamento e incentivo. Os autores lembram ainda que, sobre o talento adquirido, os pesquisadores enfatizam o meio como elemento fundamental no desenvolvimento de habilidades musicais (DAVIDSON *et al.*<sup>22</sup>, *apud* FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2008).

Figueiredo e Schmidt (2008) coletaram os dados a partir de um questionário aplicado a dezenove sujeitos entre 21 e 54 anos de idade, dos quais quinze são do sexo feminino e quatro, do sexo masculino. O principal critério de escolha dos participantes foi o fato deles não atuarem como músicos (podendo, entretanto, ter tido breves experiências musicais durante a vida). O questionário continha sete questões abertas, que versaram sobre: o hábito de ouvir música; o acesso à formação musical e à participação em atividades musicais; o conceito de talento; a necessidade ou não de talento para se fazer música e, finalmente, a possibilidade de desenvolvimento musical.

---

<sup>21</sup>SLOBODA, J. A.; DAVIDSON, J. W.; HOWE, M. J. A.; MOORE, D. G. The role of practice in the development of performing musicians. **British Journal of Psychology**, [S.l.], v.87, 1996.

<sup>22</sup>DAVIDSON, J. W.; HOWE, M. J. A.; SLOBODA, J. A. Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. In: HARGREAVES, D. J.; NORTH, A. C. (Eds.). **The social psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, p. 188-206, 1997.

Como resultados, os autores observaram que o hábito de ouvir música apareceu de forma unânime e os gêneros musicais foram bastante diversificados, com recorrência de MPB (música popular brasileira) e rock (nacional e internacional). Dos participantes, apenas nove tiveram a oportunidade de estudar música formalmente na escola, sendo esta experiência descontínua e dois estudaram fora da escola por pouco tempo.

Sobre o talento musical, as respostas também foram diversificadas. As definições mais utilizadas foram **habilidade e aptidão**, seguidas de **dom, facilidade, potencialidade, vocação, predisposição e capacidade**.

Quanto à necessidade de talento para lidar com música,

treze dos sujeitos consideraram que não é necessário ter talento para tal, ressaltando que estímulo, força de vontade, dedicação e estudo são fundamentais para o desenvolvimento musical. Quatro participantes afirmaram que é necessário ter talento para lidar com música, associando-o a ideias de sucesso, destaque, algo único e inatingível. Um dos participantes acredita que nem sempre o talento é necessário para fazer música, e outro não respondeu a esta questão. (*Ibid.*, p. 426)

A última questão dessa pesquisa dizia respeito à possibilidade de todos os indivíduos se desenvolverem musicalmente se tiverem orientação adequada. Sobre esta questão, a grande maioria (17 sujeitos) respondeu que sim, mostrando forte crença na aprendizagem musical sob orientação adequada. Apenas um participante não acredita na possibilidade de todos se desenvolverem, enfatizando a questão do 'dom inato'. E um respondeu que talvez, mas que "a pessoa já nasce com talento." (*Ibid.*, p. 427)

Na conclusão do artigo os autores afirmam que essa investigação confirmou a complexidade da questão do talento. Nas respostas aparecem a visão do dom inato e a possibilidade de desenvolvimento musical, na qual elementos como motivação, vontade, dedicação e estudo chegam a ser mais importantes que o talento. E finalizam: "Assim como a literatura da área não apresenta aspectos conclusivos sobre o talento musical, a presente pesquisa não tem a intenção de encerrar este debate. Muito pelo contrário, este estudo demonstra a necessidade de que este tema, tão complexo, continue a ser abordado." (*Ibid.*, p.428)

Em "A concepção de talento entre professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba", Cavallini (2009) estudou as concepções de talento entre 49 professores

de Educação Infantil de Curitiba, por meio da aplicação de um questionário. Todos os sujeitos eram do sexo feminino e, sobre sua formação musical pregressa, 86% das professoras não tiveram acesso a qualquer prática ou estudo musical, enquanto 14% tiveram contatos pontuais, através de prática do canto coral e do estudo de violão.

A noção de talento como algo inato aparece como parte da maioria das respostas ('é um dom', 'é algo inato', 'pode ser inato ou adquirido', 'todos possuem'). Além de parte dos sujeitos apresentarem a ideia de que ele também pode ser adquirido ('pode ser inato ou adquirido'), a concepção de que ele é inato veio, em várias respostas ('todos possuem'), também associada à ideia de que é comum a todos. No estudo, as respostas evidenciaram forte presença da noção inatista de talento e da necessidade ou possibilidade deste ser desenvolvido através da prática, sendo que elementos como estudo, esforço e força de vontade aparecem como fundamentais ao desenvolvimento do talento.

Assim como mostram outros estudos (FIGUEIREDO e SCHMIDT, 2005; 2008; GALVÃO, 2007), não existe um consenso sobre o que é talento ou como ele se desenvolve, ao contrário, este é um tema bastante complexo e repleto de questões ainda sem resposta. A pesquisa mostrou que este tema demanda novos estudos, a fim de ampliar o entendimento da relação do homem com a música, colaborando para que a educação musical deixe de ser um privilégio de poucos, passando a ser uma oportunidade para todos.

As várias abordagens do tema talento aqui expostas demonstram que esse não é um assunto consensual e que os trabalhos a seu respeito estão longe de fornecer respostas definitivas. As concepções de talento têm influenciado fortemente o aprendizado e o ensino de música em vários ambientes, épocas e níveis de ensino. Os cursos de formação acadêmico-profissional de professores não estão fora dessa dinâmica e investigar concepções musicais (em especial a de talento) de alunos e egressos de cursos de Pedagogia parece relevante e condizente com a inserção/ampliação da música a todos os estudantes dos anos iniciais de escolarização.

#### 4 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Nos últimos 10 anos, um número considerável de trabalhos investigou a relação de professores não especialistas com a música, o que mostra interesse e preocupação da comunidade científica da área com essa temática.

Werle e Bellochio (2009) realizaram um mapeamento das produções científicas da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical) focalizadas na relação professores não especialistas em música e educação musical. As autoras levantaram os trabalhos publicados nos 21 números da revista da Abem (de maio de 1992 a março de 2009) e nos anais dos encontros nacionais da associação (textos publicados nos formatos de comunicação e pôster, no período de 2001 a 2008). Em análise qualitativa dos trabalhos e artigos mapeados, as autoras dividiram-nos em três categorias: 1) formação acadêmico-profissional; 1) formação continuada; e 3) educação musical na Educação Básica.

A primeira categoria correspondente à perspectiva proposta por esta dissertação, compreendendo a formação profissional de professores em cursos superiores. Segundo as autoras, os textos analisados convergiram para a “imprescindibilidade da formação musical e pedagógico-musical nos cursos de Pedagogia, a fim de que os futuros professores de Educação Infantil - EI e Anos Iniciais - AI desenvolvam [...] conhecimentos que potencializem a realização de atividades musicais no contexto de sua docência.” (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 32). O levantamento dos trabalhos sobre a música no currículo dos cursos de Pedagogia mostrou também que nenhum levantamento foi realizado no âmbito do estado do Paraná. Em suas conclusões, as autoras observam que,

Diante do número crescente de pesquisas focalizadas na relação professores de EI e AI e educação musical, este se torna um campo de pesquisas rico e promissor e que pode ser ainda explorado por diferentes pesquisadores ou grupos de pesquisa. O conjunto de trabalhos analisados possibilita também a identificação de algumas temáticas emergentes que necessitam investigações. Assim, alguns focos que poderão gerar pesquisas futuras delineiam-se pela necessidade da produção de:

- Mapeamento nacional da situação da presença da disciplina de educação musical nos cursos de Pedagogia. [...] (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p.35)

A presente revisão teórica pretende incluir alguns trabalhos que tratam da educação musical em cursos de Pedagogia e temas correlatos. Inicialmente, serão apresentados trabalhos que trazem informações sobre a presença da educação musical em cursos de Pedagogia, a fim de localizar o leitor com dados de diferentes regiões brasileiras, mas sem a pretensão de fornecer um mapeamento nacional.

Figueiredo (2003, 2004a, 2005b) realizou amplo estudo sobre a formação musical oferecida em cursos de Pedagogia de 19 instituições do Sul e Sudeste brasileiros. Os dados levantados mostraram que todos os cursos investigados ofereciam pelo menos uma disciplina de Arte em seu currículo. Em quinze instituições as artes eram abordadas em uma disciplina, com um único professor responsável pelas várias áreas artísticas. E em apenas quatro havia professores especialistas em música, artes visuais e teatro responsáveis pela sua área específica, o que explicitou, de modo geral, a vigência do modelo polivalente<sup>23</sup> com relação ao ensino de Arte oferecido aos alunos. Apesar de haver, em geral, um professor para abordar as quatro áreas artísticas, a maioria dos professores dirigia suas atividades para uma única linguagem artística, normalmente aquela que correspondia à sua formação. Verificou-se a predominância das artes visuais, sendo as demais áreas artísticas tratadas superficialmente ou ignoradas pelos professores, que não se sentem capazes para ministrar assuntos que não dominam.

Segundo Figueiredo, “qualquer que seja a posição adotada nesta formação em artes, o pouco tempo das disciplinas é considerado o maior problema” (2003, p. 763). E conclui: “o que se constata é que pouco ou nada mudou nos cursos de Pedagogia com relação ao ensino de artes depois da nova legislação.” (*Ibid.*, p. 764). Para Figueiredo, as razões apresentadas para a falta de uma formação mais significativa em música e em artes em geral nos cursos de Pedagogia ilustram situações decorrentes de práticas sem a devida reflexão. E “a falta de discussão sobre a formação musical e artística nos cursos de Pedagogia também reflete uma hierarquia curricular que vem sendo praticada, colocando as artes em uma situação irrelevante na formação dos indivíduos.” (2005b, p. 177). Para mudar essa situação é preciso incrementar em qualidade e quantidade a presença da música nos cursos

---

<sup>23</sup>Na LDB de 1971 (Lei nº 5.692/1971) o ensino de arte era denominado Educação Artística e, sem o status de disciplina, era caracterizado por ações polivalentes em três linguagens artísticas - música, artes plásticas e teatro, onde as diferentes linguagens artísticas eram ensinadas por um mesmo professor.

de Pedagogia e Figueiredo sugere uma revisão de conceitos sobre música, ensino de música e música na formação escolar.

Ainda sobre a formação acadêmico-profissional em música, Spavanello (*apud.* BELLOCHIO, 2007, p. 4) “verificou que esta formação tem sido insuficiente devido a pouca carga horária que tem no contexto da Pedagogia, considerando que as alunas não trazem conhecimentos formais com relação ao campo da música”.

Dos dois aspectos salientados por Spavanello, a falta de conhecimento formal em música parece ser um dos problemas centrais na formação do pedagogo. A não familiaridade que muitos alunos desse curso têm com a música decorre do fato que essa arte é raramente abordada de forma contínua durante a Educação Básica. Isso não ocorre da mesma maneira em outras áreas de conhecimento, como por exemplo, no caso da matemática: os alunos frequentam as aulas de “metodologia de ensino da matemática” já com a bagagem de ter tido mais de uma década de contato formal com a área durante sua Educação Básica.

A falta de conhecimentos formais prévios em música (que também é notada nas outras artes, em especial a dança e o teatro) alimenta um círculo vicioso em que o conhecimento musical acaba se tornando exclusividade de um número restrito de pessoas que tiveram durante sua infância e adolescência o contato com a educação musical, em conservatórios musicais e escolas especializadas. Esses sujeitos são geralmente vistos como “talentosos” ou “privilegiados”, concepção que parece influenciar inclusive o planejamento curricular dos cursos de Pedagogia, uma vez que a ausência ou presença tímida da música na formação do pedagogo contribui para manter o conhecimento musical limitado a um grupo restrito.

Aquino (2007) e Furquim (2009) investigaram a presença da educação musical em cursos de Pedagogia.

Furquim (2009) pesquisou a educação musical na proposta formativa dos cursos de Pedagogia de universidades públicas do Rio Grande do Sul, num estudo multicase. Entre os cinco cursos de Pedagogia das universidades públicas do RS investigados pela pesquisadora, dois oferecem disciplina específica de música. Em um deles é oferecida uma disciplina de ‘Educação Musical’, em caráter obrigatório, com carga horária de 45 horas/aula. No outro há duas disciplinas obrigatórias (que visam oferecer formação musical e pedagógico-musical aos licenciandos), com carga horária de 60 e 30 horas/aula, respectivamente. Além das duas disciplinas presentes na matriz curricular, são oferecidas oficinas de música como possibilidade

de formação complementar. A análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) das três universidades restantes apontou que a música está atrelada a uma disciplina referente às artes de modo geral. A partir da análise do programa das disciplinas de duas universidades, verificou que há uma disciplina que focaliza a Arte, porém a educação musical não se encontra na proposta da disciplina. Na outra instituição, a área de música está inserida na disciplina de Arte, porém a ênfase reside nas artes visuais.

Aquino realizou um mapeamento nos cursos de Pedagogia da região Centro-Oeste. Através de análise documental, investigou a presença da música no currículo das 76 instituições que oferecem o curso de Pedagogia em regime regular na região Centro-Oeste e constatou uma significativa ausência da música/educação musical, tanto em disciplinas obrigatórias relacionadas ao ensino de Arte, quanto em disciplinas optativas, mostrando resultados semelhantes aos de Figueiredo (2003).

As pesquisas aqui mencionadas apontam que a inserção da área de música no currículo dos cursos de Pedagogia não é realidade na maioria das instituições de Ensino Superior. A breve revisão de trabalhos apresentada permite argumentar que a área de música é tratada com superficialidade nos cursos de Pedagogia e que essa concepção acentua a lacuna da educação musical na formação do pedagogo e contribui para que essa área seja excluída ou abordada de forma frágil na prática pedagógica desses futuros professores. A consequência desse modelo é a formação de novas gerações de crianças que serão excluídas do acesso formal à música, sendo que algumas delas algum dia ingressarão em um curso de Pedagogia com as mesmas deficiências que seus professores.



## 5 METODOLOGIA

### 5.1 MÉTODO

Na pesquisa empírica o método utilizado foi o estudo de levantamento, *survey* de pequeno porte. Segundo Gil (2007, p. 70), os estudos de levantamento “se caracterizam pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.

Para Babbie (1999) os métodos de *survey* são “usados para estudar um segmento ou parcela (uma amostra) de uma população para fazer estimativas sobre a natureza da população total, da qual a amostra foi selecionada” (BABBIE, 1999, p. 113).

Ainda para o autor, se o objetivo da pesquisa “for uma descrição de tempo único, um *survey* interseccional é provavelmente o desenho mais apropriado” (*ibid.*, p.108). Babbie explica que “num *survey* interseccional, dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada, para descrever alguma população maior na mesma ocasião” (*ibid.*, p. 101). Uma vez que os dados para esta pesquisa foram coletados uma única vez, num determinado espaço de tempo com cada indivíduo selecionado para a amostra, esse desenho de *survey* mostrou-se ser o mais adequado.

Tanto no estudo das concepções sobre música (sua importância para o desenvolvimento humano, talento musical e ensino de música nos anos iniciais) dos sujeitos de pesquisa quanto no levantamento da presença de conteúdos de música nos cursos de Pedagogia, a pesquisa foi estruturada a partir da abordagem qualitativa. Na abordagem qualitativa, ao invés da mensuração, busca-se a interpretação. As generalizações propostas por esta pesquisa se farão a partir do diálogo entre os dados empíricos e a bibliografia estudada.

Para Chizzotti (1998, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz em um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-pesquisador é parte integrante do processo de

conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79)

## 5.2 POPULAÇÃO

Com a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) e a indicação da Pedagogia como formação para futuros unidocentes, a substituição do curso de Magistério pela graduação em Pedagogia - tanto por professores em exercício, quanto por futuros professores - gerou um aumento da oferta de cursos de Pedagogia dentro das instituições de ensino superior. O estado do Paraná não é exceção a essa tendência. Segundo dados do Ministério da Educação sobre as Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados<sup>24</sup>, o estado do Paraná conta hoje com 109 instituições de ensino que ofertam o curso de Pedagogia, das quais 92 ofertam o curso na modalidade presencial. **No município de Curitiba, do total de 36 instituições cadastradas no MEC, 21 ofertam o curso de Pedagogia na modalidade presencial** (13 faculdades, 4 universidades, 2 centros universitários, 1 instituto e 1 unidade de ensino superior).

Segundo Babbie (1999), quando a representatividade exata não é necessária ou quando a amostragem probabilística seria dispendiosa demais, usam-se métodos não probabilísticos na pesquisa de *survey*. Dentre os métodos de amostragem não probabilísticos, selecionou-se uma amostra do tipo intencional, quando a seleção ocorre segundo “o próprio conhecimento da população e dos seus elementos e da natureza das metas da pesquisa” (*ibid.*, p. 153). Decidiu-se, então, incluir todas as universidades do município que ofertam o curso de Pedagogia, por serem os espaços onde o curso está estruturado há mais tempo e por ofertarem maior diversidade de cursos, havendo normalmente uma maior integração entre áreas distintas. Após fazer contato com as quatro universidades e duas faculdades do município, quatro instituições aceitaram e deram suporte para a realização da pesquisa. Em duas delas, uma universidade e uma faculdade, não foi possível prosseguir com a pesquisa e ambas tiveram que ser excluídas da população. Por

<sup>24</sup> Dados disponíveis em [www.emec.mec.gov.br](http://www.emec.mec.gov.br) Acesso em 07/10/2011.

fim, quatro foram os cursos participantes da pesquisa: três universidades e uma faculdade. Todas ofertam o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A população da pesquisa é composta por alunos do último ano dos cursos de Pedagogia estudados. Os alunos do último ano já passaram pelas várias etapas do curso, inclusive a disciplina de Metodologia do ensino de Arte e os estágios obrigatórios. Tendo cumprido todas ou quase todas as disciplinas, têm uma visão geral do curso, podendo avaliar sua formação na graduação e discutir temas relacionados à atuação profissional do pedagogo.

### 5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados deu-se por meio da aplicação de questionários e da realização de entrevistas. Na primeira etapa da pesquisa, um questionário foi aplicado aos alunos do último ano dos cursos estudados para levantar dados sobre a formação musical no ensino básico e na formação acadêmico-profissional (questões fechadas e semiabertas) e algumas concepções sobre música na educação (questões abertas). Gil (2007, p.128) aponta como algumas vantagens do questionário a possibilidade de atingir um maior número de pessoas, o fato de garantir o anonimato das pessoas e de não expor o pesquisador à influência das opiniões e aspectos pessoais dos sujeitos pesquisados. Antes da aplicação dos questionários foi feita uma aplicação piloto<sup>25</sup>, a fim de realizar um teste 'ativo' inicial. Ela consistiu na última etapa na finalização das questões, tendo como principais funções testar a clareza, qualidade e eventuais falhas do questionário. Após a aplicação piloto, não houve mudanças substanciais no questionário: a ordem e o conteúdo das questões foram mantidos. Foram apenas realizadas melhorias no que diz respeito à clareza e diagramação, a fim de torná-lo visualmente mais convidativo e fácil de ser compreendido pelos sujeitos da pesquisa. A aplicação dos questionários foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2010 (as datas de aplicação em cada curso estão no capítulo 7).

---

<sup>25</sup> A aplicação piloto foi realizada com colegas do mestrado em música, que se voluntariaram a colaborar com a pesquisa.

Após uma análise inicial das respostas obtidas no questionário, foram selecionados e definidos alguns elementos a serem aprofundados por meio de entrevistas. A entrevista semiestruturada ou por pautas “apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (*ibid.*, p.120). Nela, as questões podem ser adaptadas e as respostas, esclarecidas e aprofundadas.

Além disso, Babbie (1999, p. 259-260) destaca que os *surveys* por entrevistas:

Têm, em geral, taxas mais altas de respostas, [...] reduzem a quantidade de ‘não sei’ e ‘sem resposta’, [...] evitam confusões com os itens do questionário, [...] se o entrevistado não entender a intenção da pergunta [...] o entrevistador pode clarear o assunto e assim obter respostas relevantes.

Segundo Lüdke e André (1986, p.33),

Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, [...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2011 (as datas de cada entrevista estão no capítulo 7).

Complementarmente, realizou-se um levantamento documental para o estudo da inserção da educação musical no currículo dos cursos investigados.

Para Lüdke e André (1986, p. 39), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Além disso, a análise documental “pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”. (*Idem*)

## 6 A EDUCAÇÃO MUSICAL NOS CURSOS DE PEDAGOGIA ESTUDADOS

No âmbito geral, nas quatro instituições de ensino o curso tem duração de quatro anos. Os cursos B, C e D são semestrais, sendo as disciplinas distribuídas ao longo de oito semestres (chamados de períodos). Somente o curso A é dividido em anos, não usando a nomenclatura semestre (ou período).

Para análise da situação da educação musical nos cursos de Pedagogia em estudo foram levantados, junto às coordenadoras dos quatro cursos: os PPPs (Projetos Político Pedagógicos), as matrizes curriculares, as ementas e planos de ensino (programas) das disciplinas de Metodologia do ensino de Arte<sup>26</sup>.

Todos os cursos pesquisados passaram por reformulações curriculares, no ano de 2009. E, em todos os casos, a turma pesquisada cursou o currículo antigo das instituições, pois ingressou no curso em 2007, antes da reformulação. O currículo atualmente vigente foi implantado, nas quatro instituições, para os alunos que ingressaram no curso após a reformulação curricular (2009 em diante).

Na análise das matrizes curriculares e planos de ensino dos quatro cursos foram levantados: nome, carga horária, momento do currículo em que a disciplina de Metodologia do ensino de Arte está inserida e conteúdos básicos da disciplina ofertada para a turma que ingressou em 2007 (formandos de 2010), em cada instituição de ensino. Seguem abaixo os resultados obtidos:

Os dados documentais mostram que, em nenhum curso estudado, há uma (ou mais) disciplina específica da área de música em caráter obrigatório, tampouco como disciplina optativa. Em todas as instituições de ensino há apenas um professor responsável pela disciplina de Arte, devendo este abarcar todas as áreas artísticas.

No **curso A**, a disciplina intitulada “**Metodologia do ensino da Arte**” tinha<sup>27</sup> carga horária de 30h, duração de um semestre, e foi cursada no 2º semestre do 3º ano do curso.

Na ementa da disciplina constam os seguintes tópicos de ensino: “Contextualização histórica. Fundamentos teóricos metodológicos do ensino das

---

<sup>26</sup> O nome da disciplina varia de curso para curso. Para tratar dessa disciplina de modo genérico, neste trabalho, o termo “Metodologia do ensino de Arte” será usado.

<sup>27</sup> A redação deste capítulo sobre a disciplina Metodologia do ensino de Arte será feita no tempo verbal passado, pois dizem respeito aos sujeitos pesquisados que já passaram pelo curso. Outro aspecto que justifica a escolha é que após a reforma curricular implantada em todos os cursos pesquisados alguns dados provavelmente foram modificados.

artes na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Programa da disciplina de metodologia do ensino da Arte do curso A).

O currículo teórico-prático concentra-se na música e nas artes visuais, havendo textos complementares relacionados ao ensino das quatro linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais).

No PPP do curso A não constam informações sobre os objetivos dessa disciplina e no seu plano de ensino (programa) não há detalhes quanto aos conteúdos abordados.

No **curso B**, a disciplina intitulada “**Fundamentos teóricos e Metodologia do ensino de Artes**”, tinha carga horária de 40h, duração de um semestre, e foi cursada no 4º período do curso (2º semestre do 2º ano). Nesse curso, não foi possível ter acesso ao plano de ensino e as informações sobre a disciplina serão construídas a partir dos questionários e entrevistas.

No **curso C** havia duas disciplinas com carga horária total de 72h, intituladas “**Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Arte I e II**”. Cada uma tinha carga horária de 36h e um semestre de duração, tendo sido cursadas, respectivamente, no 4º período (2º semestre do 2º ano) e 5º período (1º semestre do 3º ano).

A ementa da disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Arte I orienta a abordagem dos seguintes temas:

Concepção de Arte. Epistemologia no ensino-aprendizagem da Arte. Tendências Pedagógicas na Educação em Arte. Estudo do quadro conceitual para o ensino de arte na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Relação método-conteúdo e avaliação numa perspectiva crítico reflexiva. Análise da prática pedagógica do Ensino da Arte na realidade escolar. (Plano de ensino da disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Arte I, curso C, 2009).

Os temas de estudo evidenciados pelo plano de ensino e pela bibliografia dessa disciplina mostram assuntos relacionados à arte-educação mas, quando aborda conteúdos específicos, a disciplina trata de temas das artes visuais, como: procedimentos de ensino da arte acerca da representação gráfica da criança e currículo de artes visuais.

A ementa da disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Arte II orienta a abordagem dos seguintes temas:

Tendências metodológicas pós-modernas no ensino da arte. Conceito de modernidade e pós-modernidade. Continuidade no estudo do quadro conceitual das Diretrizes Curriculares e da relação método conteúdo e avaliação no ensino da arte. Elaboração do projeto interdisciplinar com definições da problematização e planos de aula. Articulação dos conhecimentos científicos e metodológicos numa perspectiva crítico-reflexiva como exercício da docência no estágio supervisionado. Elaboração de projeto interdisciplinar com definições da problematização e planos de aula. Articulação dos conhecimentos científicos e metodológicos com o exercício da docência no estágio supervisionado. (Plano de ensino da disciplina Fundamentos teórico-metodológicos do ensino da Arte II, curso C, 2009).

A bibliografia da disciplina concentra-se em textos sobre multiculturalidade, interdisciplinaridade em Arte e sobre o ensino de artes visuais.

Por meio da análise documental sobre o **curso D**, encontrou-se uma disciplina com carga horária de 80h, intitulada “**Arte: teoria e prática de ensino**”. A disciplina é ofertada no 4º período do curso (2º semestre do 2ºano). A ementa da disciplina orienta a abrangência dos seguintes temas:

Ensino de Arte nas escolas. O Ensino de Arte no Brasil: tendências curriculares e aspectos legais. O arte-educador. Linguagens na área de Arte. Elementos básicos das formas artísticas. Conteúdos em Arte. Arte e Criatividade. Avaliação em Arte. A arte na Educação Básica. Arte e os Alunos com necessidades educativas especiais. (Plano de ensino da disciplina Arte: teoria e prática de ensino, curso D, 2008)

A consulta às matrizes atuais de cada curso (feita via Internet, no sítio oficial das instituições) mostrou que, em relação à disciplina de Metodologia do ensino de Arte muito pouco mudou, após a reformulação curricular de 2009:

No curso A, a disciplina passou a ter carga horária de 45 horas.

No curso B, passou a se chamar “Fundamentos e práticas de Artes”, sua carga horária aumentou para 60h e hoje ela é cursada no 8º período do curso (2º semestre do 4º ano).

Nos cursos C e D, não houve mudanças em relação à carga horária das disciplinas.

A análise documental aqui apresentada faz-se importante para a interpretação dos dados encontrados nos questionários e entrevistas dos alunos dos cursos pesquisados. Preliminarmente pode-se verificar a fragilidade com que a Metodologia de ensino de Música é tratada, dado esse que coincide com a literatura estudada no

capítulo 4 desta dissertação. Figueiredo (2003), Aquino (2007) e Furquim (2009) realizaram a coleta de dados de suas pesquisas previamente à sanção da Lei 11.769 de agosto de 2008, segundo a qual a música deverá ser conteúdo obrigatório (mas não exclusivo) da disciplina de Arte em todos os níveis da Educação Básica a partir do ano letivo de 2012. A análise dos documentos relacionados à Metodologia do ensino de Arte nos 4 cursos investigados mostra que, apesar da referida lei, nenhuma mudança substancial parece ter sido implantada na disciplina de Metodologia do ensino de Arte, seja em termos da inclusão de conteúdos referentes à educação musical, seja em termos de discussões em torno dessa mudança legal no cenário da disciplina de Arte, no Brasil.

Vale lembrar que as informações acima foram também investigadas nas entrevistas por meio do questionamento às entrevistadas a respeito de seu conhecimento sobre a Lei 11.769/2008. A discussão dos resultados encontra-se no capítulo 7 deste trabalho.



## 7 A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB A ÓPTICA DOS ALUNOS DOS CURSOS ESTUDADOS

### 7.1 QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram aplicados aos alunos que cursavam o último ano de Pedagogia em 2010, durante o último mês de aulas<sup>28</sup>. Nos cursos A e B a pesquisadora aplicou pessoalmente todos os questionários. No curso C a pesquisadora se apresentou à turma e falou brevemente sobre a pesquisa, mas não pode ficar para recolher pessoalmente os questionários, tendo sido feito por uma professora da instituição, que disponibilizou alguns minutos de sua aula para os alunos responderem-no. No curso D foi marcada uma data para a pesquisadora apresentar-se e aplicar o questionário, mas no momento da aplicação não foi possível fazê-lo, então a coordenadora do curso aplicou os questionários num outro dia e a pesquisadora os recolheu, posteriormente, sem ter travado um contato pessoal com a turma de formandos. Mesmo nos cursos em que a pesquisadora aplicou pessoalmente os questionários, no momento da apresentação a mesma não informou detalhes de sua formação aos sujeitos participantes.

Segue abaixo o número de questionários respondidos por curso pesquisado e por ordem cronológica de aplicação:

Curso A: 21 questionários (data de aplicação: 30/11/2010, turma matutina).

Curso B: 28 questionários (data de aplicação: 22/11/2010, turma noturna).

Curso C: 13 questionários (data de aplicação: 23/11/2010, turma noturna. Em outra data, alguns foram preenchidos pela turma matutina, na ausência da pesquisadora).

Curso D: 38 questionários (data de entrega dos questionários: 23/11/2010, turma noturna. Aplicação feita em data incerta, cerca de alguns dias após entrega dos questionários à coordenadora do curso).

No total, foram respondidos 100 questionários.

---

<sup>28</sup> A escolha desse período para aplicação dos questionários deu-se pelas seguintes razões: os alunos já teriam concluído a maior parte do curso; evitaria o período de férias onde seria difícil contatar os alunos; e evitaria a dispersão de todos após a formatura, no ano seguinte.

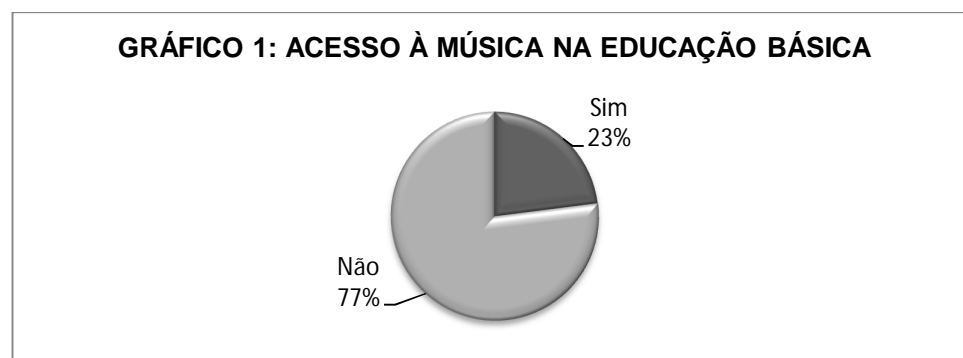
Em seu conteúdo, o questionário divide-se em três partes, intituladas: “**a música na sua formação**” (inclui a formação musical na Educação Básica e em outros espaços de aprendizagem musical), “**a música na sua formação em Pedagogia**” e “**sua visão sobre o ensino de música na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**” (ver apêndice A).

### 1ª Parte: “A MÚSICA NA SUA FORMAÇÃO”

A primeira parte do questionário tem como principal objetivo conhecer um pouco sobre as oportunidades dos sujeitos em relação ao aprendizado musical, durante a fase em que cursaram a Educação Básica. Ela é composta por duas perguntas principais: a primeira versa sobre a música na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio e a segunda, sobre experiências de formação musical que o sujeito teve fora do espaço escolar, enquanto cursava a Educação Básica. Seguem abaixo as respostas encontradas:

Questão 1: “Você estudou música na Educação Básica/ensino regular?”

77<sup>29</sup> indivíduos responderam não e 23, sim (gráfico 1).

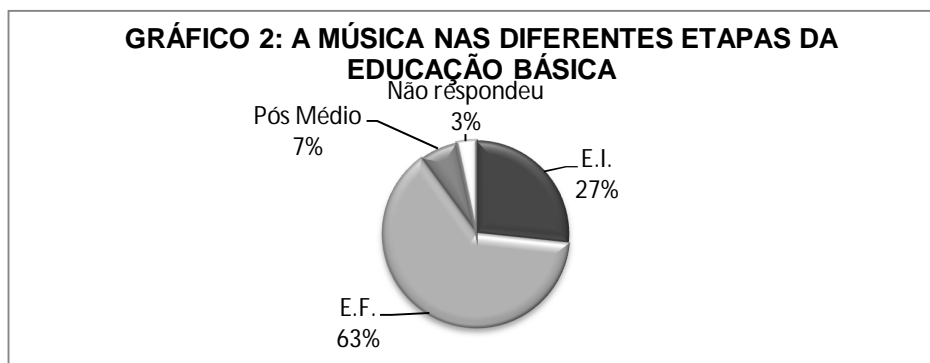


FONTE: A autora (2010)

Quando perguntados sobre a série em que estudaram música, entre os 23 alunos que informaram terem tido algum contato com esse conteúdo na escola regular, 19 responderam ter sido no Ensino Fundamental, 8 na Educação Infantil, 2

<sup>29</sup> Para facilitar a leitura, todos os dados numéricos serão escritos na forma de numerais arábicos, uma vez que dizem respeito a uma representação numérica dos sujeitos que participaram da pesquisa. Dessa forma, mesmo o número “1” será grafado em algarismos arábicos, para diferenciá-lo do artigo masculino “um”.

no pós Médio e 1 não respondeu. Como alguns mencionaram ter estudado em mais de um nível do ensino regular, a somatória das respostas resulta em um número maior que 23. A maioria dos sujeitos (63%) teve contato com a música durante o Ensino Fundamental e nenhum teve contato durante o Ensino Médio (gráfico 2).



FONTE: A autora (2010)

Quando perguntados sobre em que disciplina ou tipo de atividade os sujeitos estudaram música, 16 sujeitos responderam ter sido na disciplina de Arte/Educação Artística<sup>30</sup> e 10, em atividades extracurriculares. Novamente, há alunos que estudaram música tanto na disciplina de Arte, quanto em atividades extracurriculares. Entre os 10 alunos que participaram de atividades extracurriculares em música: 1 estudou flauta, 5 participaram de atividade coral, 1 estudou violão, 2 fizeram musicalização infantil e 1 informou ter cursado uma disciplina intitulada 'Música'.

Os gráficos referentes à questão nº 1 mostram que:

- Poucos foram os alunos que tiveram acesso ao aprendizado musical durante toda sua formação escolar, somando menos de um quarto da população estudada (23%).

- Mesmo entre os que tiveram acesso à educação musical, ela se deu de forma descontinuada e, na maioria dos casos, em algum momento do Ensino Fundamental. Poucos tiveram contato com a música/educação musical na Educação Infantil e **nenhum** sujeito estudou música na escola regular, durante o Ensino Médio, fase imediatamente anterior à graduação. Além disso, durante o Ensino Médio a música parece ter uma importância *sui generis* na formação cultural e social dos

<sup>30</sup> Apesar da LDB 9.394/96, que instituiu a disciplina de Arte estar em vigor há cerca de 15 anos, o termo Educação Artística foi utilizado como possibilidade de resposta por não se saber exatamente quando os sujeitos de pesquisa cursaram a Educação Básica.

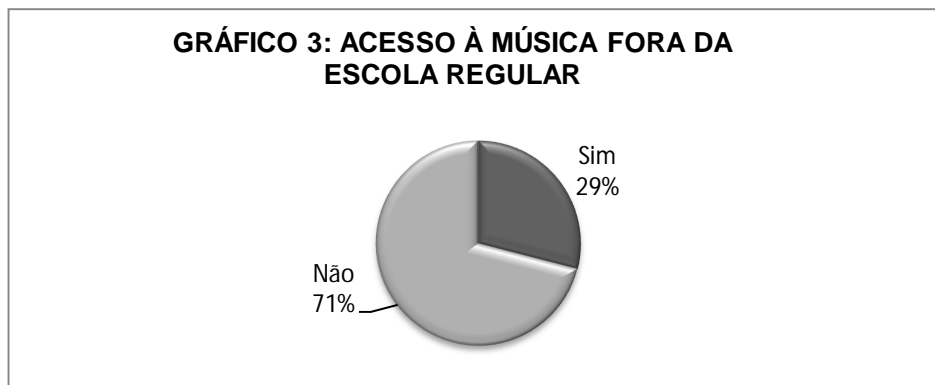
indivíduos. Sobre a importância da música entre os jovens, Snyders (1992, p. 87) relata: “há a alegria de se escutar junto os discos de que se gosta e o desejo de escutar discos que favoreçam o estar junto”. E acrescenta

Sabemos da alegria que os jovens encontram em comunicar-se com outros jovens, com outras pessoas, graças a suas músicas, através de suas músicas: escapando às barreiras das linguagens, vivem a diversidade, acolhem a diversidade, levam em conta as diferenças – e isso parece com frequência ser o valor essencial, seu valor essencial (1992, p. 92).

- Cabe ainda destacar que, evitando estender demasiadamente o questionário, não foi solicitado aos sujeitos o detalhamento a respeito das atividades de educação musical desenvolvidas, no contato mencionado com a área. Isso significa que não há como se certificar do que cada um considerou como sendo “estudar música”, uma vez que a literatura mostra que comumente o uso da música em sala de aula é confundido com educação musical.

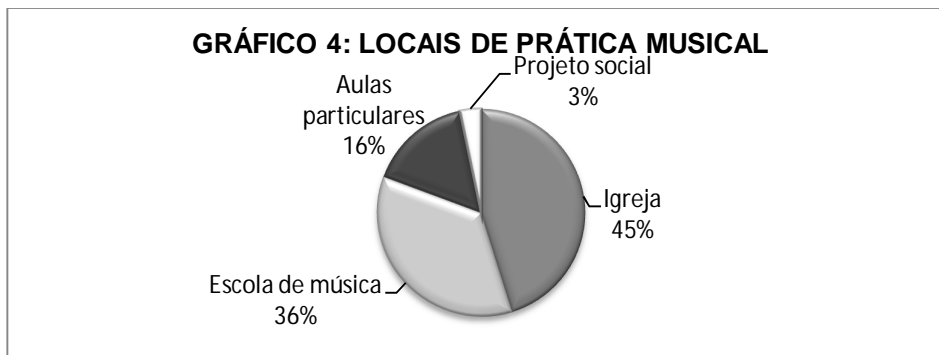
- Pode-se também destacar que a atividade extracurricular tem sido a principal forma de estudar música na escola, em especial quando se trata de estudar um instrumento musical ou praticar o canto coral. Porém, se é extracurricular, não é para todos.

Questão 2: “Você já estudou música fora do ambiente da escola regular?”  
Entre os 100 sujeitos, 71 responderam não e 29, sim (gráfico 3).



FONTE: A autora (2010)

Entre os 29 alunos que estudaram música fora da escola regular, 14 estudaram na igreja, 11 em escola de música, 5 tiveram aulas particulares e 1 estudou em projetos sociais (gráfico 4).



FONTE: A autora (2010)

Ainda sobre o acesso à prática musical fora da escola, 10 sujeitos informaram ter estudado violão, 6 cantaram em coral, 6 estudaram piano, 4 estudaram teclado, 3 estudaram canto, 1 estudou flauta, 1 estudou clarinete, 1 estudou violino e 3 não responderam a pergunta.

Quanto ao tempo de duração dessas práticas, a maioria estudou música por pouco tempo: 9 sujeitos informaram ter estudado durante menos de um ano e 9 sujeitos estudaram de um a dois anos. 5 sujeitos informaram ter estudado durante 3 anos e 6, durante 4 anos ou mais. 2 sujeitos não responderam a pergunta.

Os gráficos referentes à questão nº 2 mostram que:

- Pode-se notar uma proximidade entre a porcentagem de sujeitos que estudaram música na escola regular (Educação Básica) e fora dela (gráficos 1 e 3). Em ambos os casos, observa-se que uma minoria (menos de 30%) teve acesso à educação musical, durante sua formação, seja dentro ou fora do ensino escolar.

- Sobre a duração das práticas musicais, nota-se uma grande maioria que estudou por pouco tempo, ou seja, um, dois ou três anos, o que não é o suficiente para desenvolver fluência na linguagem musical. Se comparado ao domínio de outras áreas, como a matemática, por exemplo, um a três anos de formação nessa área não seriam suficientes para um indivíduo ter “autonomia matemática” no mundo em que vive.

- O pouco tempo de estudo mostra um alto índice de evasão, cujas causas podem ser: predominância do modelo conservatorial no ensino de música baseado

na técnica instrumental, na repetição, na necessidade de estudar com regularidade para adquirir um bom domínio de um instrumento musical e outras.

## 2ª Parte: “A MÚSICA NA SUA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA”

A segunda parte do questionário versa sobre a presença da educação musical no currículo dos cursos de graduação em Pedagogia. Composto por várias perguntas fechadas e semiabertas, esse segmento do questionário abordou tanto experiências vividas em disciplinas obrigatórias, quanto optativas.

Questão 1: “Na graduação, você cursou alguma disciplina obrigatória de música (relacionada exclusivamente à música)?”

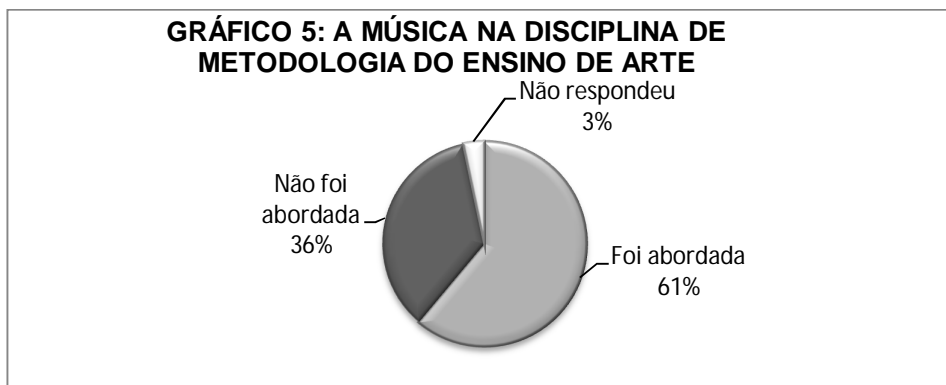
Entre os 100 sujeitos participantes, as respostas foram: 95 responderam não terem cursado nenhuma disciplina de música, 4 responderam sim e 1 não respondeu.

Nesse caso, nota-se pelas respostas dadas e pela análise dos currículos que não há, em nenhum dos quatro cursos, qualquer disciplina relacionada exclusivamente ao ensino de música nos anos iniciais de escolarização (EI e AIEF).

Questão 2. “Você cursou alguma disciplina obrigatória de Arte?”

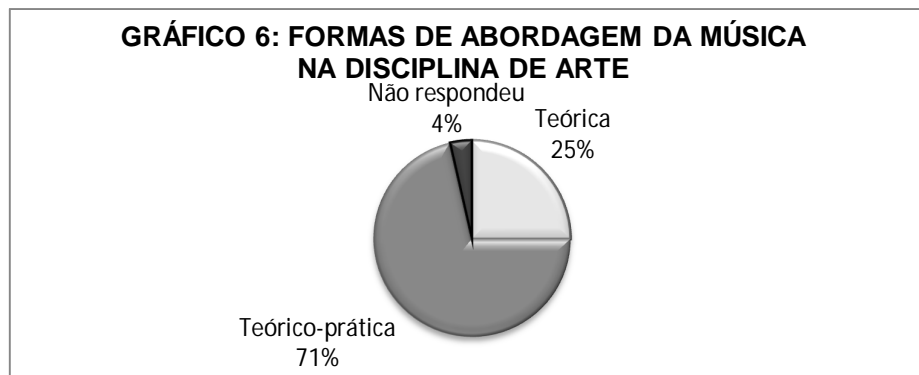
Entre os sujeitos participantes, 90 responderam sim, contra 10 que não a cursaram (causa desconhecida).

Entre os 90 sujeitos que informaram ter cursado a disciplina relacionada ao ensino de Arte, 55 disseram que o professor abordou conteúdos relacionados à música, 32 disseram que não abordou e 3 não responderam (gráfico 5).



FONTE: A autora (2010)

Quanto à forma pela qual a música foi abordada, 40 sujeitos informaram que houve uma abordagem teórico-prática, 14 sujeitos informaram que a música foi abordada de forma teórica e 1 não respondeu (gráfico 6).



FONTE: A autora (2010)

Questão3: “O seu curso oferece alguma disciplina optativa de música?”

Entre os 100 sujeitos, 97 responderam não, 1 respondeu sim e 1 informou não saber. A partir dessas respostas e do levantamento documental, conclui-se que nenhum curso oferece disciplina(s) optativa(s) relacionada(s) à música.

Questão 4: “Conteúdos de música foram abordados em alguma outra disciplina?”

Entre os sujeitos, 66 responderam que não, 30 responderam que sim, 4 não responderam e uma resposta foi enquadrada na categoria outros (por não ser clara).

Entre os 30 sujeitos que responderam sim, as disciplinas mais citadas foram: ‘Fundamentos (ou Princípios) da Educação Infantil’ (10 sujeitos) e ‘Corporeidade’ (6 sujeitos).

Apesar de, no enunciado da pergunta, constar o termo “conteúdos de música”, é possível que os indivíduos tenham levado em consideração também o uso de letras de música ou gravações musicais, durante as atividades das disciplinas mencionadas. Uma disciplina sobre corporeidade, por exemplo, deve utilizar-se da música para a realização de atividades com movimento.

Dentro da segunda parte do questionário, havia três **perguntas direcionadas apenas aos indivíduos que tiveram “experiência(s) com a área do conhecimento música durante a graduação”**. Para facilitar a compreensão do leitor, essas perguntas serão aqui nominadas como sub questões.

O único curso onde a análise documental mostrou que o conteúdo música claramente faz parte da disciplina de Metodologia do ensino de Arte é o curso A. Nele, entre os 21 participantes, 18 responderam as sub questões relacionadas a essa experiência.

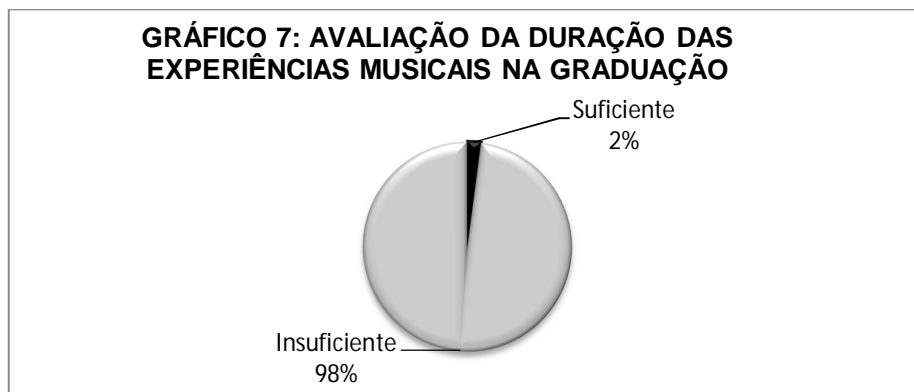
No curso B, entre os 28 participantes, apenas 13 consideraram que haviam tido experiências com a música, respondendo às 3 sub questões de avaliação dessa experiência.

No curso C, nenhum sujeito respondeu as sub questões.

No curso D, entre os 38 sujeitos, 17 julgaram ter tido experiência com música e responderam às 3 sub questões. É importante salientar que, entre os 17 sujeitos que responderam ter tido experiência com música ao longo da graduação, alguns relataram que ela aconteceu na disciplina de Arte e outros, na disciplina de Princípios da Educação Infantil.

Sendo assim, entre os 100 sujeitos participantes, **48 sujeitos** avaliaram a experiência vivenciada com o conteúdo música ao longo da graduação.

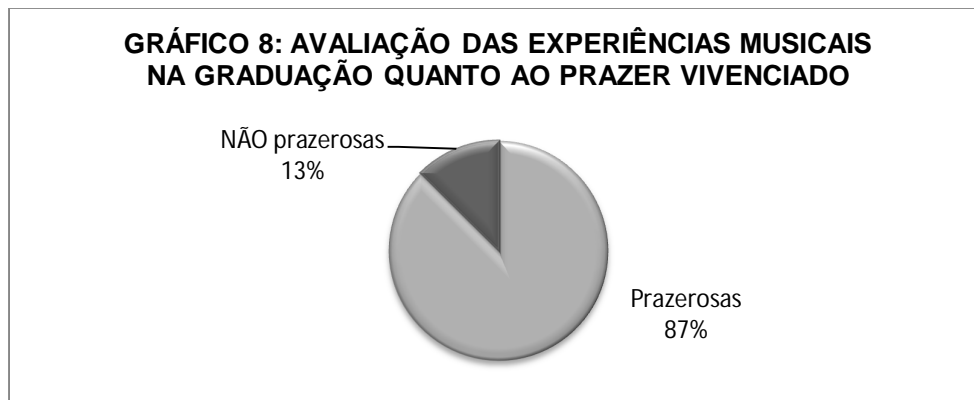
Sub questão 1: Quanto à duração da(s) experiência(s), 47 sujeitos avaliaram como tendo sido insuficiente e apenas um julgou-a ter sido suficiente (gráfico 7).



FONTE: A autora (2010)

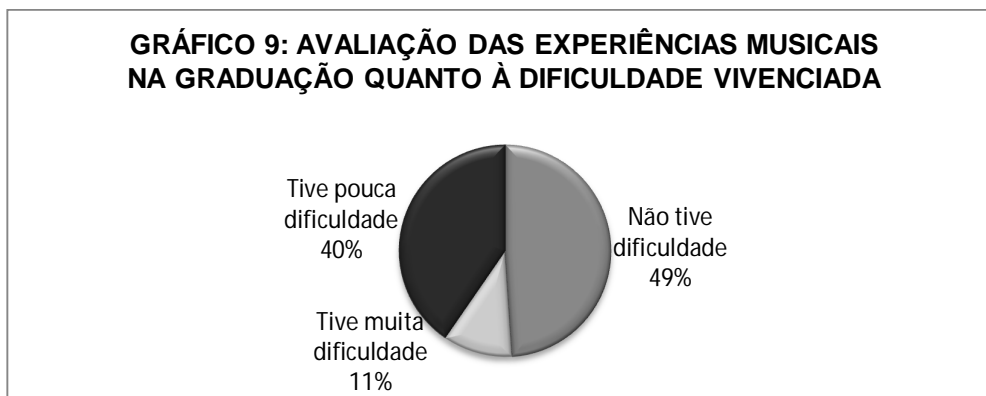


Sub questão 2: Quanto ao prazer vivenciado nessa(s) experiência(s), 42 sujeitos informaram que a “experiência(s) foi (foram) prazerosa(s)”, e 6, que “não foi (foram) experiência(s) prazerosa(s)” (gráfico 8).



FONTE: A autora (2010)

Sub questão 3: Quanto às dificuldades no aprendizado dos conteúdos de música lecionados, 23 sujeitos informaram não terem tido dificuldades com os conteúdos de música, 19 informaram terem tido poucas dificuldades e 5, terem enfrentado muitas dificuldades. Um sujeito não respondeu essa questão (gráfico 9).



FONTE: A autora (2010)

Comentários sobre as respostas referentes à avaliação das “experiências com a área do conhecimento música durante a graduação”:

- Ao observar as avaliações, deve-se levar em consideração que elas dizem respeito a experiências musicais vividas em variadas disciplinas, contextos e formas de relacionamento com a música. Portanto, não é desejável atrelar os gráficos 7, 8 e 9 à disciplina de Metodologia do ensino de Arte.

- O levantamento documental mostrou que somente o curso A possui conteúdos musicais na disciplina de Metodologia do ensino de Arte. Apesar disso, 30 sujeitos, entre os cursos B e D, responderam ter tido “experiências com o conteúdo música” na graduação. É comum a interpretação de ‘conteúdos de música’ como sendo qualquer atividade com música, ou seja, há uma falta de entendimento do que são os conteúdos formais em música.

- A área de formação do professor que ministra a disciplina de Metodologia de ensino da Arte parece influenciar diretamente o contato dos graduandos em Pedagogia com a educação musical. Não foi possível ter acesso ao currículo detalhado dos professores que ministraram a disciplina aos alunos pesquisados nos 4 cursos estudados. Em vários casos, o profissional que ministra a disciplina hoje não a ministrou quando a turma pesquisada cursou-a. Sabe-se apenas que o professor de metodologia do curso A não mudou de 2007 para cá e tem graduação em Música. Aborda também em sua disciplina as artes visuais, tendo feito uma série de cursos dentro dessa linguagem artística, apesar de não ser diplomado na área. O professor que ministra a disciplina, no curso C, graduou-se em Artes Visuais e o do curso D tem graduação em Pedagogia e Educação Artística. Não foi possível levantar outros detalhes sobre a formação dos professores, nem a formação acadêmico-profissional do professor do curso B. Assim como o professor do curso A, outros podem ter estudado informalmente áreas adjacentes à sua formação acadêmico-profissional. O estudo detalhado da formação dos professores de metodologia do ensino de Arte não faz parte dos objetivos desta pesquisa.

- A avaliação dos sujeitos pesquisados sobre a formação em música (suficiente e insuficiente) demonstra que a maioria tem conhecimento de que é necessário ter mais formação nessa linguagem dentro do curso de Pedagogia.

### 3ª Parte: “SUA VISÃO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (AI)”

Durante a análise das questões abertas, alguns dados foram desconsiderados por problemas no instrumento de coleta. Em respostas abertas, o pesquisador depende da expressão de opiniões pelo uso da linguagem escrita por parte dos sujeitos de pesquisa. Uma vez que o pesquisador não interfere no preenchimento do questionário, não pode tirar eventuais dúvidas sobre o que o

entrevistado “quis dizer” com suas palavras escritas. Outros dados tornaram-se irrelevantes e/ou redundantes.

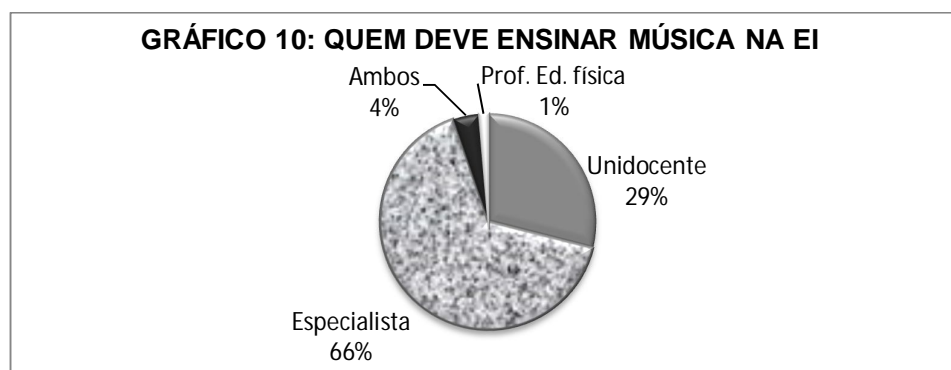
Por essa razão, a questão nº 2 foi excluída da análise de dados. Apesar do título da 3ª parte do questionário aparecer em letras maiúsculas no topo (SUA VISÃO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (AI)), parte significativa dos sujeitos escreveu, em suas respostas, conteúdos alheios à área de música. Outra parte dos sujeitos, também significativa, não respondeu a essa questão.

Questão1: “A música deve ser ensinada na escola?”

No total de 100 sujeitos, 98 sujeitos responderam sim e apenas 2, não.

Sobre **quem deve ensiná-la na Educação Infantil**, 22 sujeitos responderam que o unidocente<sup>31</sup> deve ser o responsável pelo ensino de música e 50 sujeitos responderam que a música deve estar a cargo do professor especialista<sup>32</sup>. Apenas 3 sujeitos pensam que ambos devem ensinar música e 1 respondeu que deve ser o professor de educação física. Um número expressivo de sujeitos não respondeu essa pergunta: 22 sujeitos.

Considerando-se apenas os sujeitos que se posicionaram em relação a essa questão, teremos as seguintes porcentagens (gráfico 10):



FONTE: A autora (2010)

As justificativas apontadas pelos sujeitos em resposta à questão 1, parte 3 do questionário (quem deve ensinar música na EI) são apresentadas na Tabela 1.

<sup>31</sup> Os termos utilizados nas respostas, por ordem de frequência, foram: professor, professor regente, professor generalista.

<sup>32</sup> Os termos utilizados nas respostas, por ordem de frequência, foram: professor de música, professor especialista, professor especializado, professor de Arte, professor com formação específica, professor da área.

**TABELA 1 - QUEM DEVE ENSINAR MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

<b>CATEGORIAS GERAIS:</b>	<b>RESPOSTAS ENCONTRADAS:</b>	<b>TOTAL DE RESPOSTAS:</b>
<b>UNIDOCENTE</b> (Total de 22 respostas)	Ele é responsável por todas as disciplinas na EI	2
	Porque música é um dos eixos de trabalho na EI	2
	Porque ele tem mais convívio, vínculo, conhece melhor a turma	3
	Porque ele a articula com outros conteúdos	1
	Desde que com formação teórico-prática	1
	Desde que tenha experiência prática com musicalização	2
	Na EI a criança tem o contato inicial com a área	1
<b>PROFESSOR ESPECIALISTA</b> (Total de 50 respostas)	Ele tem maior conhecimento da área	14
	Ele tem mais preparo, é mais capacitado	4
	A música deve ser ensinada por professor específico	7
	Para o trabalho ser mais aprofundado, ter mais qualidade, ser mais significativo	6
	Ele tem metodologia/didática para tal	3
	Para as crianças aprenderem da forma correta/da melhor forma	3
	Para ajudar no desenvolvimento da criança pequena	3
	Unidocente não tem formação suficiente	1
<b>AMBOS</b> (Total de 3 respostas)	Devem trabalhar em conjunto	2
	A música deve estar presente em todos os momentos	1
	Para a criança desenvolver sua musicalidade	1
<b>NÃO JUSTIFICOU</b>		16

FONTE: A autora (2010)

Entre os 22 sujeitos que pensam que o unidocente deve ensinar música, na EI, foram encontradas apenas 11 justificativas: 4 delas apontam para o caráter próprio da unidocência, que é ensinar todas as ‘disciplinas’ ou eixos de trabalho, na EI; 3 sujeitos apontam para o fato de o unidocente ter maior vínculo com as crianças por conviver mais com elas que o especialista; 1 sujeito defendeu que o unidocente deve ensinar música porque ele articula o conhecimento musical com os outros conteúdos e 3 respostas não configuram como justificativas, mas sim como condicionantes para que o unidocente possa ensinar música (“desde que tenha formação” e “desde que tenha experiência prática com musicalização”).

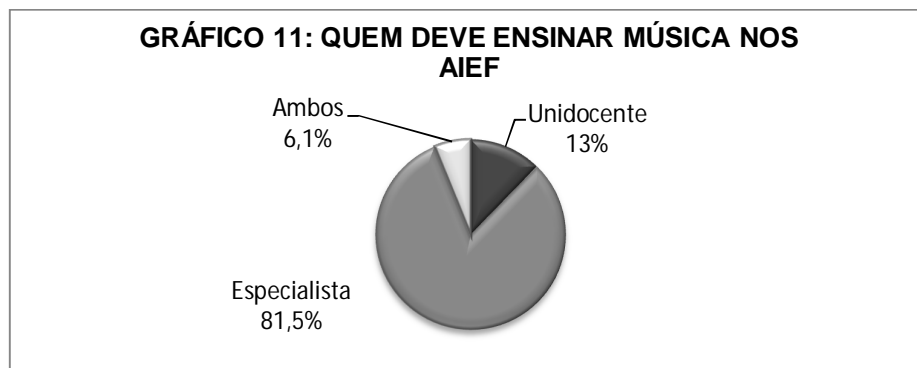
É importante frisar que o número de justificativas não tem uma relação direta com o número de pessoas que justificaram suas respostas, pois um único sujeito pode dar mais de uma justificativa à sua resposta.

Metade dos sujeitos de pesquisa (50) pensam que a música deve ser ensinada por um professor especialista, na EI. Vários desses sujeitos não justificaram sua resposta. Foram levantadas 41 justificativas. De um modo geral, a justificativa mais apontada defende que o especialista tem maior conhecimento da área, mais preparo, capacitação e metodologia (“para as crianças aprenderem de forma correta”) para ensinar música. As respostas focadas na questão da capacitação do profissional somam 30, dentre as 41 justificativas, ou seja, representam 73% das justificativas. Apenas um sujeito mencionou que o unidocente não tem formação suficiente, 3 respostas focam na questão do desenvolvimento da criança e, em 7 respostas, a justificativa simplesmente reforça a resposta dada, não explicando o porquê da opinião (“a música deve ser ensinada por professor especialista”).

Entre os 100 sujeitos participantes, apenas 3 sujeitos indicaram que ambos devem ensinar música, defendendo o trabalho colaborativo. Esse resultado será comentado em: Comentários sobre os resultados das tabelas 1 e 2

Sobre **quem deve ensiná-la nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, 8 sujeitos responderam que deveria ser o unidocente, 51 responderam que o professor especialista deve ensinar música e 4 responderam que ambos devem ensinar. Entre os 100 participantes, 35 não responderam a questão. Novamente, há um alto índice de abstenção.

Considerando apenas os que responderam a questão, teremos (gráfico 11):



FONTE: A autora (2010)

Na tabela 2, estão representadas as justificativas encontradas para as respostas do gráfico 11 (quem deve ensinar música nos AIEF):

**TABELA 2 - QUEM DEVE ENSINAR MÚSICA NOS AIEF**

<b>CATEGORIAS GERAIS:</b>	<b>RESPOSTAS ENCONTRADAS:</b>	<b>TOTAL DE RESPOSTAS:</b>
<b>UNIDOCENTE</b> (Total de 8 respostas)	Ele é capaz	1
	Desde que com curso de capacitação	1
	Tem didática, motiva o aluno a aprender	1
	Para promover desenvolvimento cognitivo da criança	1
	Deve haver inserção da música no trabalho de todas as disciplinas	1
<b>PROFESSOR ESPECIALISTA</b> (Total de 53 respostas)	Ele tem maior conhecimento da área	11
	Ele tem mais preparo, é mais capacitado	5
	A música deve ser ensinada por professor específico	6
	Criança maior deve aprofundar conhecimento na área/ deve aprender com a prática	5
	Porque ele sabe trabalhar da forma correta/ de forma consistente	2
	Para realizar trabalho mais significativo, de maior qualidade	4
	Unidocente não tem formação suficiente	2
	Ele tem metodologia	1
	Ele pode exigir mais dos alunos	1
	Ele pode vincular música e artes (prof. Arte)	2
	Para haver uma maior troca entre as áreas/ interdisciplinaridade	3
<b>AMBOS</b> (Total de 4 respostas)	Para a criança desenvolver sua musicalidade	1
<b>NÃO JUSTIFICOU</b>		15

FONTE: A autora (2010)

Um pequeno número de sujeitos, apenas 8, pensam ser o unidocente o responsável pelo ensino de música nos AIEF. Entre as respostas, foram encontradas 5 justificativas distintas entre si: 3 falam da didática e capacidade deste profissional, 1 aponta para o aspecto da interdisciplinaridade e da não fragmentação do ensino (“Deve haver inserção da música no trabalho de todas as disciplinas”) e 1 não configura exatamente como justificativa, mas sim como condicionante para que o unidocente possa ensinar música.

A maioria dos sujeitos, 51 entre os 100 e 81,5% dos que responderam essa questão, advoga que o especialista deve ensinar música nos AIEF. E, diferentemente das respostas anteriores, praticamente todos os sujeitos justificaram sua escolha pelo especialista nos AIEF, agregando 53 justificativas. Novamente, a questão da capacitação técnica (preparo, conhecimento, metodologia) do especialista representa o principal argumento, aparecendo em 24 justificativas.

Apesar de apenas 2 sujeitos sustentarem que o unidocente “não tem formação suficiente”, outras respostas apontam para a mesma direção, quando defendem que o especialista pode trabalhar de forma mais consistente, com maior qualidade e aprofundar mais os conhecimentos e a prática musical das crianças. Em resumo, de uma forma ou de outra, a questão da qualificação musical e pedagógico-musical do profissional que lecionará música abarca quase todas as justificativas em prol do especialista nos AIEF.

Em 6 respostas a justificativa era simplesmente “a música deve ser ensinada por professor específico”, ficando em aberto o real motivo de essas pessoas acharem que a música, em especial, precisa de um especialista, uma vez que irão ministrar todas as outras disciplinas em sua atuação profissional.

Novamente, poucos sujeitos apostam no trabalho colaborativo, pois apenas 4 responderam que ambos devem ensinar música. A principal justificativa para o apoio ao trabalho colaborativo foi a interdisciplinaridade, a possibilidade de uma maior troca entre as áreas com o envolvimento de ambos os profissionais.

Comentários sobre os resultados das tabelas 1 e 2 – “quem deve ensinar música na EI e AIEF”:

- 22% dos sujeitos de pesquisa (EI) e 35% deles (AIEF) não se posicionaram em relação a quem acham que deve ensinar música. Entre os que manifestaram uma opinião sobre o assunto muitos não souberam ou não desejaram justificar sua escolha. Esses dados parecem revelar uma das consequências da escassez (ou da ausência) de discussão sobre o ensino da música na EI e AIEF, na graduação em Pedagogia: a dificuldade de se posicionar e de justificar um posicionamento frente ao ensino de música na escola.

- A divisão das questões em EI e AIEF foi proposital, uma vez que esta pesquisadora esperava diferentes posicionamentos para cada fase do ensino. Essa hipótese se comprova, quando se observa uma maior “aceitação” do unidocente

como o profissional adequado para ensinar música na Educação Infantil (22% dos sujeitos se posicionaram dessa forma), enquanto apenas 8% dos sujeitos indicam o unidocente como tendo a função de ensinar música, nos AIEF, quando as crianças são maiores e espera-se um maior aprofundamento dos conhecimentos. Mesmo havendo um baixo índice de apoio ao unidocente, quando se trata da educação musical, há uma diferença significativa entre o posicionamento dos alunos entre EI e AIEF.

- Independentemente da fase de ensino, cerca de 50% dos sujeitos deixou o ensino de música a cargo do especialista, o que traduz um desconforto ao abordar essa área do conhecimento. As justificativas mostram que há uma grande preocupação com a preparação musical do profissional que irá desenvolver as atividades nessa área. Como já citado na introdução desta dissertação, a falta de formação musical é apontada pelos unidocentes como principal justificativa à ausência da educação musical entre suas práticas pedagógicas (PACHECO, apud. BELLOCHIO, 2007; SANTOS, apud. BELLOCHIO, 2007) e como o maior obstáculo pelos que desenvolvem práticas musicais nas séries iniciais (DEL BEN e DINIZ, 2006). Essa preocupação também ficou explícita nas respostas dos alunos de Pedagogia, sujeitos desta pesquisa.

- Por outro lado, o foco na formação musical (e pedagógico-musical) parece 'ofuscar' outros aspectos de igual importância para o desenvolvimento (musical e integral) das crianças. A necessidade de um ensino menos fragmentado e de conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças são aspectos que favorecem o unidocente como professor de música e que praticamente não apareceram nas justificativas dadas pelos sujeitos desta pesquisa. Apenas um único sujeito trouxe à tona uma justificativa mais consistente quanto a esse aspecto, quando respondeu "Porque ele a articula com outros conteúdos", indicando o unidocente como o mais adequado para o ensino de música na EI.

- O baixo índice de respostas "ambos" deve ser frisado. Apenas 4 sujeitos propõem o trabalho conjunto, em cada fase de ensino (EI e AIEF). Ao contrário, o que as tabelas 1 e 2 mostram é que, entre os que responderam à pergunta sobre quem deve ensinar música na EI e AIEF, 66% e 81,5% respectivamente, remetem essa responsabilidade exclusivamente ao professor especialista. Esses resultados se diferenciam substancialmente dos apresentados por Figueiredo e Godoy (2005),



que pesquisaram o posicionamento de professoras de AIEF de uma escola pública municipal de Florianópolis, em relação a essa questão. Segundo os autores,

as professoras, em sua maioria, consideram-se também responsáveis pelo ensino de música em suas aulas, ou seja, nenhuma das professoras remete a função de ensinar música exclusivamente ao professor especialista, sugerindo um trabalho de parceria, onde o professor generalista seria auxiliado (ou coordenado) por um especialista. (FIGUEIREDO; GODOY, 2005, p. 3).

- Pesquisas recentes sobre quem deve ensinar música nos anos iniciais revelam que ambos profissionais têm importante papel para a educação musical (BEAUMONT et al., 2006; BELLOCHIO, 2001, 2002; FIGUEIREDO, 2003; FIGUEIREDO e GODOY, 2005; FIGUEIREDO e SILVA, 2005). Para Figueiredo (2003, p. 766),

O professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e deve compreender as questões musicais e artísticas que fazem parte da experiência infantil, contribuindo para o desenvolvimento de uma formação integral. O professor especialista pode contribuir com a continuidade do desenvolvimento musical, estimulando práticas que requerem formação mais específica, assim como contribuindo para a formação continuada dos professores generalistas.

Questão 3: “O que é necessário para ensinar música na EI e AIEF? Cite pelo menos 3 requisitos.”

As respostas encontradas estão representadas na tabela 3:

**TABELA 3 - O QUE É NECESSÁRIO PARA ENSINAR MÚSICA NA EI E AI**

<b>CATEGORIAS GERAIS:</b>	<b>RESPOSTAS ENCONTRADAS:</b>	<b>TOTAL DE RESPOSTAS:</b>
<b>RECURSOS HUMANOS:</b> Computou-se um total de 116 respostas focalizadas em questões de recursos humanos (professor) para ensinar música	Formação (na área, continuada)	25
	Conhecimento	18
	Professor capacitado	10
	Professor especialista	10
	Metodologia/ pesquisa constante	9
	Gosto (pela área)	9
	Vontade, dedicação	8
	Didática	7
	Planejamento	4
	Paciência	4
	Criatividade	3
	Domínio técnico	2
	Motivação	2
	Trabalho em equipe/interdisciplinar	2
	Conhecer contexto dos alunos/cultura local	2
	Talento	1
<b>RECURSOS MATERIAIS</b> Computou-se um total de 55 respostas relacionadas aos recursos materiais	Instrumentos musicais	18
	Recursos materiais	14
	Ambiente adequado (espaço físico)	13
	Repertório/ CDs	5
	Materiais adequados/materiais de apoio	5
<b>ABSTINÊNCIAS</b>	Não respondeu/ respostas não sei	27
<b>OUTROS</b>	Alunos motivados	2

FONTE: A autora (2010)

Segundo a tabela 3, a maioria das respostas (116) referentes ao que é necessário para ensinar música assenta-se na categoria ‘recursos humanos’ (centrada no professor) e uma parte substancialmente menor (55), nos recursos materiais.

Dentro da categoria ‘recursos humanos’, a ‘formação’ pode ser destacada como sendo o quesito mais citado. Sozinha, a resposta ‘formação’ engloba o maior número de respostas, somando 25. Quando se reúnem as várias respostas que direta ou indiretamente se relacionam com formação, tais como: conhecimento, planejamento, metodologia, domínio técnico, didática, capacitação, chega-se a 75 respostas.

Fatores como gosto, vontade e motivação aparecem em 19 respostas.

Segundo 1 sujeito participante é necessário ter talento para ensinar música.

Na categoria 'recursos materiais' os instrumentos musicais e um espaço físico adequado são os requisitos mais citados.

Comentários sobre a tabela 3:

- 27 sujeitos não responderam a questão, reforçando a aparente dificuldade dos sujeitos refletirem e discutirem sobre o ensino de música nos anos iniciais de escolarização.

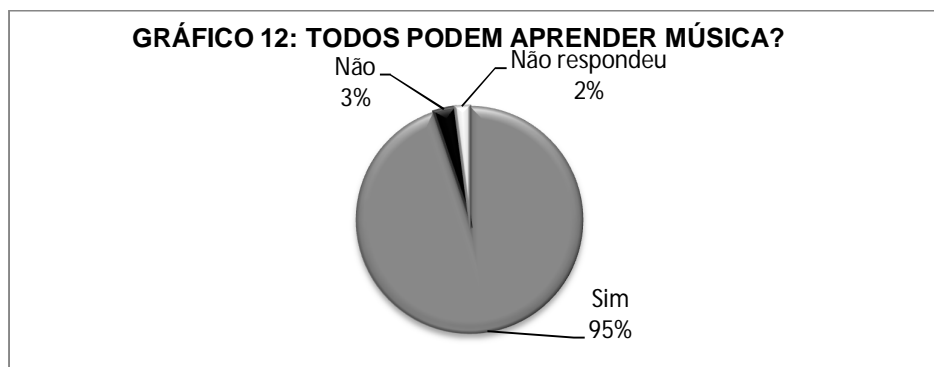
- A tendência dos alunos transferirem a tarefa de ensinar música ao especialista novamente aparece, pois ele é apontado como requisito por 10 sujeitos. Em contrapartida, apenas 2 sujeitos mencionam o trabalho em equipe, demonstrando que essa ideia não faz parte das concepções dos indivíduos pesquisados sobre o ensino musical.

- Novamente, formação e capacitação são os aspectos mais valorizados pelos sujeitos participantes.

Questão 4: "Todos podem aprender música (na escola regular)? Por quê?"

Entre os 100 sujeitos, 93 responderam sim, apenas 3 responderam não, 2 não responderam e 1 resposta foi anulada por falta de clareza.

Abaixo, o gráfico 12 ilustra as respostas acima descritas:



FONTE: A autora (2010)

Entre as respostas "não", as justificativas encontradas foram: "porque nem todos têm habilidade" e "só aprende quem tem vocação".

- Mesmo ao tratar do aprendizado musical no contexto escolar (e não num conservatório ou escola especializada de música) a questão do talento aparece na resposta de 3 sujeitos, entre os termos ‘habilidade’ e ‘vocação’.

Quanto às respostas “sim”, seguem abaixo (tabela 4) as justificativas encontradas:

**TABELA 4 - PORQUE TODOS PODEM APRENDER MÚSICA NA ESCOLA**

<b>CATEGORIAS</b>	<b>RESPOSTAS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Porque a música deve ser ensinada na escola; (funções) da música na escola.</b>	O acesso à educação e à música é direito de todos	13
	Música faz parte da cultura	6
	Faz parte do cotidiano, do dia-a-dia das pessoas	4
	Música é uma forma de expressão humana	3
	Porque é conteúdo da disciplina Arte	1
	É essencial ao desenvolvimento integral (físico, emocional e intelectual)	7
	Desenvolve várias habilidades (linguagem, sociabilidade), ajuda a ensinar outros conteúdos	5
	Estimula o aprendizado	2
	Desenvolve habilidades musicais (gosto por música, escuta, performance)	2
	Ajuda a resgatar alunos com dificuldades, a superar problemas	2
	Porque é prazeroso/ faz bem	5
<b>Porque TODOS podem aprender música.</b>	Todos são capazes (são musicais), todos podem desenvolver esse potencial	15
	Basta ser ensinado, dar oportunidade	4
	Depende do professor/ de ambiente adequado	2
	Basta ter vontade	1
<b>Abstinências</b>	Não respondeu	22

FONTE: A autora (2010)

Na questão 4 houve um erro de interpretação por grande parte dos sujeitos participantes, pois as respostas mais frequentes justificam a importância da música na escola. É como se eles tivessem entendido “Todos **devem** aprender música na escola?”, ao invés de “Todos **podem** aprender música na escola?”. Por essa razão, as respostas foram divididas em 2 categorias: 1) Porque a música *deve* ser ensinada na escola, cujas respostas apontam para as funções da música na escola (51 justificativas) e 2) Porque todos **podem** aprender música, que tem relação direta com o que de fato foi perguntado (22 justificativas).

A principal justificativa apresentada pelos que sustentam que todos podem aprender música (categoria 2) argumenta em prol de que a musicalidade e a capacidade de aprender música são comuns a todos. Todos têm esse potencial, bastando ele ser desenvolvido através de oportunidades de aprendizado.

Quanto à categoria 1, o argumento mais utilizado pelos sujeitos diz respeito ao aspecto legal: todos têm direito ao acesso à música. Justificativas de cunho filosófico e cultural foram também apresentadas, com argumentos como: a música faz parte da cultura, do dia-a-dia das pessoas, é uma forma de expressão. Quando partem em defesa da inserção da música pelo viés pedagógico, vários sujeitos apresentam razões extrínsecas, argumentando que a música: desenvolve várias habilidades (linguagem, sociabilidade), ajuda a ensinar outros conteúdos, estimula o aprendizado, ajuda a resgatar alunos com dificuldades, a superar problemas e faz bem.

Comentários sobre a tabela 4:

- A gama de motivações extrínsecas à música para justificar o ensino musical na escola (21 justificativas) mostra uma visão contextualista por parte dos sujeitos de pesquisa. Apenas 2 sujeitos apontam motivos intrínsecos à música na escola: ‘desenvolve habilidades musicais (gosto por música, escuta, *performance*)’. Segundo Almeida (2001, p. 12)

Os essencialistas defendem a ideia de que o ensino artístico deve se preocupar apenas com o que esteja diretamente relacionado às artes. Já os contextualistas defendem uma abordagem sociológica, ou seja, defendem que o ensino das artes deva servir a causas sociais e formação de valores, atitudes e hábitos.

Simpática à visão contextualista, a autora argumenta que “o ensino das artes na escola não deveria se preocupar *apenas* com o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e valores exclusivos da área artística, mas também com a formação geral dos alunos.” (ALMEIDA, 2001, p. 13). Por outro lado, deve-se notar que as justificativas aqui apresentadas para a inserção da educação musical na escola indicam uma maior preocupação com os benefícios extramusicais do que com os propriamente musicais, mostrando uma pendência para o extremo oposto do posicionamento defendido pelos essencialistas.

## 7.2 ENTREVISTAS

### 7.2.1 Passos seguidos

Além dos questionários, esta pesquisa contou com o levantamento de dados por meio de entrevistas. No final de cada questionário havia a opção de o sujeito registrar um endereço eletrônico e/ou telefone, caso desejasse colaborar com a segunda fase da pesquisa. Entre os 100 sujeitos que responderam o questionário, nas quatro instituições, 46 deixaram um contato (*e-mail* e/ou telefone) para posterior participação em entrevista.

Cerca de 8 meses após a aplicação dos questionários, os 46 sujeitos que deixaram seus endereços eletrônicos foram contatados via *e-mail* e convidados a participar da segunda fase da pesquisa por meio da realização de uma entrevista, que duraria cerca de 40 minutos. Entre eles, 9 responderam o *e-mail* enviado pela pesquisadora. Os contatos com os 9 sujeitos continuaram a ser feitos via *e-mail* e telefone e, ao final, foi possível entrevistar 5 sujeitos, todos do sexo feminino, sendo que um deles participou da entrevista piloto, realizada para calibrar o roteiro das entrevistas definitivas.

As entrevistas foram realizadas nas seguintes datas, segundo a disponibilidade das entrevistadas e de acordo com o local por elas definido:

Entrevista piloto: 4 de outubro de 2011.

Entrevista 1 (curso D): 17 de novembro de 2011.

Entrevista 2 (curso C): 22 de novembro de 2011.

Entrevista 3 (curso A): 3 de dezembro de 2011.

Entrevista 4 (curso B): 13 de dezembro de 2011.

Todas as entrevistas foram realizadas em ambiente minimamente silencioso, onde não houvesse outras pessoas ou atividades sendo realizadas. Os locais de realização das entrevistas foram:

Entrevista piloto: Instituição de ensino do curso A<sup>33</sup>.

Entrevista 1 (curso D): Instituição de ensino do curso A.

Entrevista 2 (curso C): Instituição de ensino do curso C.

---

<sup>33</sup> A denominação dessas instituições é a mesma utilizada para descrever os cursos de Pedagogia que fizeram parte desta pesquisa.

Entrevista 3 (curso A): Instituição de ensino do curso A.

Entrevista 4 (curso B): Sala de estudo do Mestrado em Música (UFPR).

Até o início e durante todas as entrevistas, os sujeitos tinham poucas informações sobre a pesquisadora, basicamente as de que se lembravam do momento em que responderam o questionário, vários meses antes. Priorizou-se o fornecimento do mínimo de informações, especialmente sobre a formação musical da pesquisadora para evitar respostas que pudessem sofrer influência dessa informação.

Apenas após o término da entrevista, a pesquisadora se identificou de forma mais completa, explicando sua formação e atuação em educação musical e atual ocupação. Em retribuição à colaboração das entrevistadas, a pesquisadora lhes ofereceu uma publicação teórico-prática de educação musical direcionada a professores unidocentes, por ela elaborada e pôs-se à disposição para auxiliá-las no planejamento de atividades de música, especialmente para aquelas que atuavam em sala de aula. As entrevistadas se interessaram em receber o material escrito e a pesquisadora enviou-o a todas.

### 7.2.2 Entrevista piloto

Elaborou-se, inicialmente, um roteiro para as entrevistas, que foi utilizado na entrevista piloto (apêndice B). Como no questionário, a entrevista piloto tem o objetivo de realizar um teste 'ativo', antes da concretização das entrevistas propriamente ditas. Ela tem como principais funções testar a clareza, a qualidade e localizar eventuais falhas no roteiro preliminar (Babbie, 1999).

Quanto aos blocos temáticos do roteiro piloto, percebeu-se que a inversão dos blocos 2 e 3 poderia ser benéfica e as questões sobre a música no curso de Pedagogia foram antecipadas às questões sobre a música na EI e AIEF. Dessa forma, as entrevistadas falaram primeiro sobre suas experiências com a música como alunas (durante a Educação Básica e o curso de graduação) e depois sobre a música nos anos iniciais de escolarização, como futuros professores (ou professores, para os que já tinham experiência pedagógica anterior<sup>34</sup>).

---

<sup>34</sup> É comum alunos do curso de Pedagogia já atuarem na área em função de sua formação anterior em cursos de Magistério ou Normal.

Durante a entrevista piloto, notou-se também uma confusão entre o uso da música como meio para atingir fins não musicais e o ensino da música tendo como principal finalidade o desenvolvimento estético e musical. Fica clara uma visão contextualista (música como ferramenta) em detrimento da uma visão essencialista (música como área do conhecimento) de educação musical. Isso pôde ser observado pelas respostas em que a entrevistada diferenciou a inclusão da música de forma mais “lúdica” ou de forma mais “sistemizada”, no ensino. Os termos por ela utilizados mostram a concepção do que é música e de que forma ela pode/deve ser incorporada ao ensino na EI e AIEF. Por outro lado, essa visão sobre o assunto parece ter prejudicado a compreensão de algumas questões. Pois, quando perguntada sobre “quem deve ensinar música”, ficou difícil entender em que perspectiva a entrevistada respondeu (o uso de música durante a rotina escolar ou para ensinar música como um conteúdo?).

Em função dos resultados alcançados na entrevista piloto, além da inversão da ordem de dois blocos, para melhorar a compreensão por parte das entrevistadas sobre qual uso/ensino de música que se pretendia discutir nas entrevistas e evitar respostas ambíguas da parte delas, elaborou-se um texto conciso sobre esse assunto, que foi lido pela pesquisadora, imediatamente antes de iniciar as questões sobre a música na EI e AIEF (ver apêndice C).

### 7.2.3 Resultados

Por terem ingressado no curso em 2007, as entrevistadas estavam recém formadas, na data da entrevista.

Foram realizadas quatro entrevistas, um sujeito para cada instituição de ensino. A fim de manter seu anonimato, serão assim nominadas: ‘entrevistada 1’, ‘entrevistada 2’, ‘entrevistada 3’ e ‘entrevistada 4’.

Nas entrevistas, alguns procedimentos iniciais foram adotados como padrão:

- As entrevistas deveriam ser realizadas em uma sala reservada.
- A entrevistadora deveria sentar-se de frente para a entrevistada.



- A entrevistadora solicitaria à entrevistada a assinatura da carta de autorização, dando ênfase ao anonimato e à utilização exclusivamente acadêmica dos dados coletados (ver apêndice D).
- Por fim, pediria autorização para gravar a entrevista em áudio (utilização do gravador Q3-HD, da marca *Zoom*, disposto sobre a mesa em frente à entrevistada).

Seguindo os 3 blocos temáticos do roteiro das entrevistas (A música no Ensino Básico; A música no curso de graduação em Pedagogia; A música na EI e AIEF) a análise das mesmas será também dividida em 3 categorias de análise: Formação musical na Educação Básica; Educação musical na formação acadêmico-profissional; Educação musical na EI e AIEF

### **Formação musical na Educação Básica**

Nenhuma das entrevistadas teve ensino formal de música, dentro do currículo escolar, durante a Educação Básica. Algumas entrevistadas recordam de momentos em que houve algum contato com a música, mas nem sempre dentro de uma disciplina de Música ou da disciplina de Arte. Além disso, esse contato se restringiu a informações sobre música e ao canto, não tendo sido mencionadas atividades práticas, nem o contato com instrumentos musicais.

A entrevistada 1 comentou que “Na 6ª série a professora de português levava violão para a sala de aula” (CAVALLINI, 2011a).

A entrevistada 2 descreveu que, na EI, estudou numa escola particular, onde teve contato com música através de “musiquinhas” (referindo-se ao canto), mas não teve contato com instrumentos musicais.

A entrevistada 3 recordou-se de uma atividade extracurricular, durante o EF: “Não me lembro de ter uma aula de música [...] A única coisa que poderia citar é o coral, uma atividade extracurricular, durante a 3ª série” (CAVALLINI, 2011c). E comentou que gostava do coral e que eles ensaiavam canções para as datas comemorativas da escola.

A entrevistada 4 disse: “Não, em nenhuma fase do ensino houve música. Todos os anos da minha vida escolar foram em escola pública. Em nenhuma das fases houve música incluída no currículo [...] nem fora do currículo.” (CAVALLINI, 2011d).

Sobre as ocasiões de estudar música fora da escola regular, algumas entrevistadas mencionaram ter tido oportunidade, mas esse contato foi, em todos os casos, efêmero.

A entrevistada 2 relatou que, com 15 anos, fez parte de um grupo de canto na igreja. Cantava nas missas com mais 4 meninas, sendo acompanhadas por um rapaz no violão e uma mulher adulta no teclado. A entrevistada 3 também mencionou a participação no coral da igreja, quando criança.

A entrevistada 1 fez várias tentativas de estudar música, referindo-se a elas como “experiências frustrantes”. Inicialmente, “tentou” frequentar o coral da igreja, pois gostava de música. Frequentou por cerca de 4 meses, mas desistiu porque, segundo ela, “não tinha talento”:

Eu tentei fazer coral, por gostar de música, mas não tenho o menor talento, não adianta... Eu não tinha voz, não tinha concentração... A responsável só ‘ficava’ passando técnica vocal [...] Aí eu vi que eu estava muito mais para ouvinte, apreciadora. (CAVALLINI, 2011a).

Depois do coral, essa entrevistada tentou estudar flauta, comentando que ‘adora música’, mas também não prosseguiu por muito tempo. E, há 3 anos, estuda violão. Começa e para, dedicando-se mais a tocá-lo nas férias. Novamente verbalizou sua “falta de talento”, suas dificuldades de estudar um instrumento musical e, ao ser questionada sobre quais dificuldades tem, respondeu que tem dificuldade de coordenação motora.

#### Comentários sobre “Formação musical na Educação Básica”:

As entrevistas reforçam algo já constatado por meio dos questionários (gráficos 1 e 2): raros são os sujeitos desta pesquisa que tiveram contato com música na Educação Básica. Além disso, esse contato em geral deu-se no Ensino Fundamental e de forma superficial e descontinuada, atrelado a atividades extracurriculares, ao uso da música em outras disciplinas e, eventualmente, à disciplina de Arte. De forma geral, o pouco contato que as entrevistadas tiveram com a música deu-se em atividades extracurriculares que, por se tratar de propostas complementares ao período regular de aulas, não oferecem a mesma oportunidade a todos os alunos.

As respostas encontradas na categoria de análise “Formação musical na Educação Básica” permitem também afirmar que, mesmo fora do ensino regular, poucos sujeitos tiveram acesso ao estudo musical (também constatado nos resultados do questionário pelos gráficos 3 e 4). Os resultados mostram que a igreja se configura, muitas vezes, como principal espaço de acesso ao estudo de um instrumento musical e/ou da prática coral.

Esse bloco das entrevistas possibilitou o entendimento de que o insucesso na tentativa de permanecer numa atividade musical pode gerar frustração e a ideia de que o sujeito não tem talento para aquela determinada atividade. Como argumenta Galvão (2007), ser considerado “sem talento” pode levar à frustração e à desistência. As falas da entrevistada 1 ilustram perfeitamente essa questão. Ela se considera “sem talento” e avalia suas tentativas de estudar música como tendo sido “todas frustrantes”, apesar de seu grande interesse pela música. Sobre esse ponto, reitera-se o que Figueiredo e Schmidt apontam:

a noção de que para se fazer música é preciso possuir dons ou talentos especiais é ainda bastante presente na sociedade brasileira. Esta noção pode ser encontrada tanto no senso comum, quanto entre alguns músicos e educadores musicais. Uma das implicações desta concepção é a de que a música tem ficado à margem do processo educacional, uma vez que é compreendida como inacessível para a maioria dos indivíduos. (FIGUEIREDO; SCHMIDT, 2005, p.386).

### **Educação musical na formação acadêmico-profissional**

Sobre a formação em educação musical, durante a graduação em Pedagogia, todas as entrevistadas informaram que a música não fez parte do currículo, como disciplina. Sobre sua inserção dentro da disciplina de Metodologia do ensino de Arte ou de outras disciplinas, as entrevistadas 1 e 2 informaram ter tido noções bastante rudimentares sobre música. Essas informações consistiram em informações sobre as propriedades do som e alguns aspectos pedagógico-musicais. A entrevistada 4 relatou que a educação musical não foi trabalhada em nenhuma disciplina curricular.

Segundo relato da entrevistada 1, ela teve

uma breve pincelada, dentro da matéria de Artes, na qual ela (a professora) inseriu uma passagem por música: timbre, som, volume, grave, mas isso não dá suporte pra música, não. Ninguém que ouça

isso em duas, três aulas vai despertar o interesse em buscar a música. (CAVALLINI, 2011a).

A entrevistada 2 mencionou ter tido algumas noções de que devem: “trabalhar com objetos, fazer sons com objetos, explorar também os instrumentos musicais com as crianças, mostrar para elas os instrumentos musicais, não somente a música em si e sim todo o contexto da música” (CAVALLINI, 2011b). A mesma referiu ter obtido essas orientações sobre o trabalho com música nas disciplinas de Arte e de Educação Infantil.

Apenas a entrevistada 3 referiu ter tido o conteúdo música na disciplina de Metodologia do ensino de Arte e que ela foi abordada com boa qualidade, porém por um curto período de tempo, pois foi abordada durante a metade de um semestre. “Acho que foi insuficiente, porém foi muito produtivo o que foi dado” (CAVALLINI, 2011c). A mesma relata que, agora que está atuando, percebe que precisa da formação musical, mas não tem suficiente. “Tenho conhecimentos bem pincelados, não aprofundados. [...] E é minha dificuldade hoje porque não tenho formação musical na minha vida pessoal, nem na vida acadêmica, então para por em prática isso na escola é difícil” (*Idem*). Segundo essa entrevistada a disciplina foi dada no 3º ano e não houve prática, o professor ilustrava bastante o conhecimento com instrumentos, sons. Os alunos não desenvolveram atividades práticas.

A entrevistada 1 contou que o pouco que teve sobre música foi “mera informação” sobre a importância da música e questões relacionadas às propriedades do som. Não houve qualquer tipo de vivência musical (prática), nem a conexão entre música e educação de crianças. As outras duas entrevistadas reportaram que não houve nenhum tipo de atividade prática em música, tampouco em artes visuais.

Ao serem convidadas a avaliar sua formação em educação musical, as 4 entrevistadas foram unânimes: quantitativamente, ela foi insuficiente e, qualitativamente, fraca.

A entrevistada 1 relatou que a formação “deixou a desejar” (CAVALLINI, 2011a).

“Eu achei fraca, totalmente fraca”, avaliou a entrevistada 2, quanto à qualidade das informações recebidas. E, do ponto de vista quantitativo, opinou: “Achei pouco, insuficiente”. Falando sobre sua formação, declarou “eles proporcionam um monte de conteúdos e às vezes se esquecem desses [...] que são fundamentais também pra criança” (CAVALLINI, 2011b).

Mesmo a entrevistada 3, única que teve o conteúdo música formalmente abordado na disciplina de Metodologia do ensino de Arte avaliou: “Foi totalmente insuficiente. Precisaria de pelo menos o dobro do tempo”. (CAVALLINI, 2011c).

A entrevistada 4 também avaliou como “Fraco. O ensino da música, da educação musical... ainda não é bem visto nas universidades”. Explicou que a música não tem *status* de disciplina ou conteúdo, nos cursos de formação acadêmico-profissional de professores. E finalizou, defendendo que “deveria ter sido trabalhado... acho que (a música) deveria ser trabalhada” (CAVALLINI, 2011d).

Após avaliar a presença da educação musical, as entrevistadas foram convidadas a dar sugestões para melhorar o seu curso, em relação à formação em educação musical. Várias sugestões foram dadas:

A posição assumida pela entrevistada 1 foi: “Eu sou a favor de que, assim como tem o professor especializado para tal matéria... que tenha um professor qualificado na área [de música], dando essa matéria [música]”. (CAVALLINI, 2011a). Ela defende que apenas falar sobre música é insuficiente e que o curso de graduação em Pedagogia precisa de um professor qualificado para conduzir atividades musicais, junto aos alunos. Por fim, conclui que é necessário “Ter a disciplina [de música] com um profissional qualificado, um profissional da área, formado em música, que tenha embasamento teórico e prático” (*Idem*).

A entrevistada 2 pensa que seria “fundamental” a existência duma disciplina de musicalização infantil, [...] de uma matéria mesmo, de musicalização, onde se fizesse o (futuro) professor explorar a musicalização, com tudo. “É isso que falta” (CAVALLINI, 2011b) Ela salientou também ser contra a música fazer parte da disciplina de Educação Infantil, onde as orientações sobre educação musical se limitam a “você põem uma ‘musiquinha’, cantam e pronto”, mostrando uma visão crítica à prática da universidade, e à visão estereotipada sobre o trabalho musical na EI. Quanto a suas expectativas em relação à forma de abordagem da música, dentro da disciplina, expressa: “Acho que meio a meio, teoria e prática, os dois juntos. Porque na faculdade temos muita teoria e, quando chega na prática, (aquilo) não condiz com a realidade.” (CAVALLINI, 2011b).

A entrevistada 3 sugere que “Além de mais tempo, os estudantes de pedagogia poderiam: fazer música, pensar numa prática para realizar com as crianças, conhecer os instrumentos” (CAVALLINI, 2011c), referindo-se à necessidade de inserção da parte prática na formação musical.

A entrevistada 4 expressa que gostaria “Que ela (a música) fosse incluída no currículo. [...] Acho (música) importante. [...] Acho que ela deveria ser uma metodologia [...], assim como Arte (artes visuais), Educação Física, só que com maior carga horária e também, acredito, com espaço físico e recursos (adequados)”. (CAVALLINI, 2011d). Sobre a forma de abordagem da música, dentro dessa disciplina, a entrevistada pensa que deveria ser: “teórica e prática, principalmente prática. Eu acho que a gente aprende mais com a prática que com a teoria, principalmente nós (referindo-se aos pedagogos), pois acredito que nenhuma das minhas colegas teve a disciplina de música (na educação básica)”. (CAVALLINI, 2011d)

#### Comentários sobre a educação musical na formação acadêmico-profissional:

Segundo o que reportaram as entrevistadas, conteúdos de música e educação musical praticamente não foram abordados na disciplina de Metodologia do ensino de Arte. A exceção a essa regra foi a entrevistada 3, que teve esse conteúdo na referida disciplina, porém, pelo exíguo período de meio semestre, o que representa algo insuficiente, especialmente para indivíduos que não trazem conhecimentos formais do Ensino Básico. O mesmo foi constatado por outros pesquisadores (FIGUEIREDO, 2003; AQUINO, 2007). Segundo Figueiredo, “qualquer que seja a posição adotada nesta formação em artes, o pouco tempo das disciplinas é considerado o maior problema” (2003, p. 763).

O fato de as entrevistadas terem tido algumas informações teóricas sobre música parece ir contra o principal objetivo de uma disciplina intitulada Metodologia do ensino de Arte. Como o futuro professor irá ensinar algo que ele desconhece? Sobre o exposto, Bellochio alega:

Não podemos pensar num processo de formação em que a música seja resumida à atividade de falar sobre ela [...] Para tanto, é preciso empreender esforços em experiências musicais diretas. Para quem vai trabalhar com música na escola é preciso saber fazer. (BELLOCHIO, 2005, p. 205).

A entrevistada 4, ao expor que “a música não tem *status* de disciplina ou conteúdo, nos cursos de formação acadêmico-profissional de professores” (CAVALLINI, 2011d), mostrou uma percepção mais ampla sobre a questão da

inserção da educação musical no currículo dos cursos de Pedagogia e chamou a atenção para o fato da música não ter *status* de conteúdo disciplinar na maioria dos cursos de Pedagogia como também apontam Figueiredo (2003) e Aquino (2007). Essa constatação mostra que a concepção de ensino de Arte dos cursos pesquisados permanece ainda atrelada ao conceito da Educação Artística e à Lei 5692/71. Sobre a adequação do currículo dos cursos de Pedagogia à atual LDB, Figueiredo expressa: “O que se constata é que pouco ou nada mudou nos cursos de Pedagogia com relação ao ensino de artes depois da nova legislação” (FIGUEIREDO, 2003, p. 764).

A partir da avaliação realizada pelas entrevistadas e por meio da literatura da área (BELLOCHIO, 2000, 2001, 2005; FIGUEIREDO, 2003, AQUINO, 2007, FURQUIM, 2009 e outros) “entende-se que a inserção da área de Música na formação acadêmico-profissional é relevante e imprescindível.” (FURQUIM, 2009, p. 34).

Sobre as sugestões dadas pelas entrevistadas para uma melhor inserção da educação musical no currículo dos cursos de Pedagogia, pode-se resumi-las em:

- 1) A necessidade de uma disciplina específica, que aborde a música de forma teórico-prática, apontando para a ênfase na parte prática, especialmente pelo fato de não terem tido experiências musicais na Educação Básica.
- 2) Além de práticas musicais propriamente ditas, as entrevistadas defendem a existência de conteúdos pedagógico-musicais, percebendo que devem aprender ‘o que fazer’ e ‘como fazer’ em sala de aula.
- 3) Essa disciplina deve ter carga horária igual ou maior que as outras metodologias, novamente numa tentativa de “compensar” a falta de formação musical herdada da Educação Básica.

As sugestões dadas pelas alunas entrevistadas vão ao encontro de Furquim:

A formação do professor não especialista em música na Pedagogia, mas especialista no ensino de crianças necessita propor o desenvolvimento de subsídios teóricos e práticos para que sua docência venha corresponder com o significado da Música, enquanto área do saber. Portanto, faz-se necessário que a formação acadêmico-profissional contemple a teoria e a prática musical, no decorrer do curso formador. Desse modo, para ensinar Música, o professor dos anos iniciais de escolarização necessita conhecer os conteúdos, processos, métodos e referenciais próprios da área de Música, conhecimentos estes que devem estar vinculados à

especificidade e ao conjunto dos demais saberes que sustentam a sua prática docente. (FURQUIM, 2009, p. 36)

Bellochio (2004) aponta duas dimensões para a formação do pedagogo no campo musical: formação musical e pedagógico-musical. “A formação musical corresponde à formação técnica e musicológica e a formação pedagógico-musical, à compreensão epistemológica da área e suas relações com as formas de ensinar” (BELLOCHIO, 2004, p. 209). Além disso, Furquim entende que

a formação acadêmico-profissional de professores dos anos iniciais de escolarização necessita ultrapassar o enfoque unilateral de construção do conhecimento, uma vez que os saberes das diferentes áreas devem ser entrecruzados durante o curso formador, já que estes deverão ser mobilizados, interdisciplinarmente, na prática educativa desenvolvida por estes professores. (FURQUIM, 2009, p. 37)

### **Educação musical na EI e AIEF**

A terceira parte das entrevistas, por ser a mais extensa, será dividida em 4 subitens; 1) A importância da educação musical na escola, 2) Quem deve ensinar música na EI e AIEF, 3) O que é necessário para ensinar música na EI e AIEF e 4) Lei 11.769/2008 e práticas musicais em sala de aula.

A fim de contextualizar melhor as perguntas feitas na terceira parte das entrevistas, a pesquisadora leu o seguinte texto:

É sabido que a música é utilizada na EI e AI com diversas finalidades: de auxiliar a diversos conteúdos a diversão, para dançar, para acalmar a turma, etc. Esta entrevista, porém, visa discutir o ensino da música como matéria (conteúdo do currículo escolar-finalidade intrínseca) e não o seu uso para outros fins (finalidade extrínseca). Para não gerar dúvidas ou interpretações equivocadas quanto a essa questão, o termo **educação musical** será utilizado, durante a entrevista, para designar o ensino da música como matéria na EI e AI. (ROTEIRO DE ENTREVISTAS)

#### **1) A Importância da educação musical na escola**

Apesar da leitura do texto de contextualização do tema, a entrevistada 1 exemplificou com benefícios e funções unicamente extrínsecos à música: oralidade,



ampliação do repertório/vocabulário da criança. A pesquisadora prestou novos esclarecimentos sobre essa questão e, a partir de então, a mesma entrevistada relatou como justificativa à importância da educação musical na escola: “ampliação de conhecimento, assim como nas outras matérias, música é uma forma de cultura, para aprender a distinguir o hip hop da música clássica [...] é um direito da criança ter esse conhecimento musical, para sair [da escola] com [bom] domínio cultural, saber distinguir estilos musicais diferentes, que [a criança] saiba que, além de sertanejo e hip hop, existem outras músicas. [...] De repente ela pode encaixar isso pra outras áreas na vida dela.” (CAVALLINI, 2011a).

Para a entrevistada 2, é importante para “o desenvolvimento da criança, desde ela se expressar, desenvolver, trabalhar coordenação motora, tudo na criança”. (CAVALLINI, 2011b)

Segundo a entrevistada 3, “É muito importante pra criança criar percepção dos sons, a música é produto de uma cultura, a cultura em que a criança está inserida, diferentes culturas, diferentes instrumentos. Diferentes tipos de música”. (CAVALLINI, 2011c)

A entrevistada 4 expressou: “Eu acho que é importante. Eu não tive, mas gostaria de ter tido essa disciplina. [...] Acho que é uma forma de mostrar a cultura. Com a música você pode mostrar a cultura de outros povos, de outros países, os instrumentos, que a gente não tem conhecimento. [...] Acho que seria importante, desde pequeno, já ter esse conhecimento, como a gente tem da matemática e do português, por que não da música?” (CAVALLINI, 2011d).

#### Comentários sobre a importância da educação musical na escola:

O comentário da entrevistada 4: “Acho que seria importante, desde pequeno, já ter esse conhecimento, como a gente tem da matemática e do português, por que não da música?” (CAVALLINI, 2011d) não é proferido com objetivo de justificar a importância da educação musical, mas defende a importância do pedagogo se responsabilizar também pela educação musical na EI e AIEF, pois a criança ‘pequena’ é educada pelo unidocente, na escola regular.

Os motivos mencionados para justificar a presença da música na escola são o retrato fiel das observações realizadas no capítulo 3, Item 3.1 desta dissertação. Vários motivos alheios aos objetivos propriamente musicais são mencionados

(Hentschke e Del Ben, 2003). Porém, a importância da música como patrimônio da humanidade (ALMEIDA, 2001) é também citada pela entrevistada 4.

## 2) Quem deve ensinar música na EI e nos AIEF

As entrevistadas foram unânimes sobre quem deve ensinar música na EI e AIEF: todas pensam que a música deve ser ensinada por um professor especialista, em ambos os níveis da educação (EI e AIEF), alegando que não têm formação suficiente para assumir esse conteúdo. As justificativas giram em torno da fluência instrumental e da vivência diária com a educação musical, que informam não ter. A entrevistada 1 resume a impossibilidade de ensinar música em: “porque eu não sei tocar um instrumento” (CAVALLINI, 2011a).

Com o propósito de gerar mais reflexão sobre essa questão, a pesquisadora prolongou o assunto, perguntando: “e se você tivesse tido oportunidade de cursar uma disciplina de educação musical no curso de Pedagogia, nos moldes que você mesma sugeriu anteriormente?” A entrevistada 3 manteve-se fiel à sua resposta inicial, declarando:

Acho que quem pode ensinar educação musical é alguém que já tem uma experiência maior com a música, que vivencie a música no dia a dia, que já toque instrumentos, que desde pequeno tenha alguma formação, que tenha uma formação musical maior. [...] Acho que tem que vivenciar isso e eu não vivencio isso (CAVALLINI, 2011C).

Outro questionamento feito pela pesquisadora durante a conversa sobre quem deve ensinar música foi: “qual seria, então, a função do pedagogo em relação à educação musical das crianças?” A entrevistada 2 declarou que, se houver um professor de música presente uma vez por semana “O pedagogo tem que estar presente (nas aulas de música) para auxiliar, observar se o professor de música está envolvendo as crianças na atividade musical” (CAVALLINI, 2011b). E, na ausência de um professor especialista, afirmou:

Nós temos que buscar primeiro o conhecimento, aprender um pouco, aos poucos, para poder ir passando esse conhecimento. Eu sou bem leiga (em relação) à musicalização. Então o que eu passo é o que eu aprendi, que é trabalhar música clássica com as crianças, trabalhar ritmos, são coisas básicas. (CAVALLINI, 2011b)

Em resposta à função do pedagogo na educação musical, a entrevistada 4 defende o trabalho integrado, não fragmentado, expressando que “tudo teria que ser trabalhado junto, ela (a música) não poderia ser uma disciplina à parte” (ENTREVISTA 4). A pesquisadora pergunta, então, como se daria esse trabalho conjunto. A entrevistada responde que na hora do planejamento, o professor de música deveria estar junto com o pedagogo, o que em geral não acontece.

#### Comentários sobre “quem deve ensinar música na EI e nos AIEF”:

Parece contraditório que, após solicitarem a implantação de uma disciplina para abordar exclusivamente o ensino de música na EI e AIEF no curso de Pedagogia e elencar vários motivos em defesa da educação musical na escola, todas as entrevistadas tenham transferido a responsabilidade sobre o ensino de música para o professor especialista, numa fase do ensino em que o unidocente aborda todas as áreas do saber. Sobre esse posicionamento, algumas questões ficam em aberto: por que um profissional que ensina todas as áreas do saber se recusa a ensinar música, mesmo supondo que tivesse recebido formação para fazê-lo de forma introdutória? Por que a possível responsabilidade de introduzir a música incomoda os sujeitos da pesquisa? Figueiredo e Godoy (2005 p. 3) alegam que “o fato do professor não ter tido formação musical nos seus cursos formadores não pode ser visto como um impedimento para o estudo e aplicação de elementos musicais na escola.”

Os autores, em estudo já mencionado sobre as práticas musicais de professoras dos AIEF, constataram que, apesar de reconhecerem que não estão preparadas para tal, “as professoras, em sua maioria, consideram-se também responsáveis pelo ensino de música em suas aulas, [...] sugerindo um trabalho de parceria” com um especialista. (FIGUEIREDO; GODOY, 2005, p. 3). Ainda para esses autores, avalia-se o panorama exposto sobre as opiniões das professoras como “muito positivo, pois revela que as mesmas entendem a importância e a necessidade de estarem abordando a música em suas aulas, e principalmente por elas se sentirem responsáveis, também, no processo de ensino de música.” (*Idem*, p. 4) Outras pesquisas também sugerem o modelo colaborativo como a melhor alternativa para o atual ensino brasileiro, onde os unidocentes seriam auxiliados (ou

coordenados) por um especialista. (BEAUMONT *et al.*, 2006; BELLOCHIO, 2001, 2002; FIGUEIREDO, 2003; FIGUEIREDO e SILVA, 2005).

### 3) O que é necessário para ensinar música na EI e AIEF

A entrevistada 1 aponta como qualidades necessárias ao professor de música: conhecimento musical, técnica, prática, metodologia, didática, gostar de música. No momento em que cita “prática” a pesquisadora questiona-a sobre que tipo de prática é necessária e a entrevistada responde:

É, agora você me pegou, não basta saber tocar, tem que ter metodologia... tem que didática, tem que saber apresentar a música. Eu acho que qualquer um que goste de música, que tenha paixão, um mínimo de conhecimento possível pode apresentar, que é o que eu faço. Eu estou lá para introduzir a música (CAVALLINI, 2011a).

Apesar de expressar forte gosto pela música, e o prazer em realizar atividades musicais com seus alunos, a entrevistada desqualifica seu trabalho musical com frequência. Por fim, a entrevistada diz, espontaneamente, “É que pra quem é leigo, a música é outra coisa, a gente encara de outra forma [...] pra vocês é mais *light*, né?” (CAVALLINI, 2011a)

A entrevistada 2 menciona ser necessário: “conhecimento, experiência prática. [...] Tem que ser professor pra trabalhar com EI... Não adianta uma pessoa que toca violão e que tem experiência de violão... que não sabe o contexto, o porquê (de trabalhar certos conteúdos). Eu acho que tem que ser professor”. (CAVALLINI, 2011b)

As entrevistadas 3 e 4 listam como qualidades necessárias: a didática, saber como passar os conteúdos na linguagem da criança, através do lúdico, conhecimentos prévios sobre música, uma prática de instrumentos, ser uma pessoa dinâmica e ter experiência pedagógica com música, pois “só teoria não resolve” (CAVALLINI, 2011d).

### Comentários sobre “o que é necessário para ensinar música na EI e AIEF”:

A fala da entrevistada 1 ilustra um ponto importante sobre as concepções dos sujeitos desta pesquisa, sobre o ensino musical, na EI e AIEF. Ao longo da

entrevista, as 4 participantes defenderam o especialista em sala de aula, alegando falhas em sua formação musical e deram ênfase ao fato de não tocarem fluentemente um instrumento musical. Durante a resposta sobre ‘o que é necessário para ensinar música’, foram convidadas a refletir sobre a suficiência da prática instrumental, em se tratando de ensinar música para crianças pequenas, principalmente na EI. Nesse momento, perceberam que outros aspectos são igualmente importantes, aspectos esses muitas vezes não dominados por licenciados em música, tais como: conhecimento sobre desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças, integração do conhecimento musical às outras áreas do saber, realização de propostas contextualizadas de música.

Quando a entrevistada expressa “É que pra quem é leigo, a música é outra coisa, a gente encara de outra forma, [...] pra vocês é mais *light*, né?” (CAVALLINI, 2011a), está comunicando que para os “não musicalizados” ou “não formados em música”, ela é considerada algo difícil e comumente inatingível. Essa visão está bastante presente no senso comum e, apesar da entrevistada não ter mencionado a palavra talento, uma concepção de fazer musical ligada a talento está presente de forma sutil nessas considerações.

#### 4) Lei 11.769/2008

Entre as quatro entrevistadas, apenas duas têm conhecimento da Lei 11.769/2008 por atuarem em CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil), no município de Curitiba. As entrevistadas 2 e 4 desconhecem a lei, informando que ela nunca foi mencionada, durante a graduação, seja na disciplina de Metodologia do ensino de Arte, seja em outras disciplinas.

#### Comentários sobre a Lei 11.769/2008:

Essa realidade mostra que os cursos de Pedagogia estudados estão marginais à legislação referente ao ensino de Arte/ música. O descompasso entre cursos de formação de professores e a realidade educacional é sem dúvida um entrave na promoção de profissionais preparados. O fato dos cursos não abordarem de forma consistente uma lei que foi promulgada na metade de 2008 traduz uma inércia em suas organizações pedagógicas em relação às mudanças da sociedade.

Ao serem questionadas se atuam como professoras, as entrevistadas 2 e 4 informaram ser auxiliares de classe, no momento, portanto não têm função de professor regente. As entrevistadas 1 e 3 são professoras da Educação Infantil, em escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. Quando questionadas se desenvolvem conteúdos de educação musical, responderam que o fazem de forma empírica, ou seja, com insegurança quanto aos objetivos, conteúdos e formas de abordagem da música. Nos CMEIs a música está entre os conteúdos a serem ensinados, mas a entrevistada 3 afirma que, em contrapartida à implantação da lei 11.769/2008, a prefeitura não está oferecendo formação continuada em música para todos os professores da Educação Infantil. Há cursos de formação continuada, onde a música é contemplada, mas nem todos têm oportunidade de participar. Às vezes a participação é por sorteio.

Conforme discutido no capítulo 1 deste trabalho, o fato de o ensino de música ser uma exigência legal parece não modificar as práticas musicais, em sala de aula. As políticas públicas é que devem modificar essas práticas, com cursos de formação continuada e assessoria constante aos unidocentes.

### **Comentários sobre a questão do talento musical:**

Mesmo que as palavras ‘talento’ e ‘dom’ quase não tenham sido utilizadas de forma explícita durante as entrevistas, alguns trechos serão citados como forma de abordar a questão do talento e suas consequências para as concepções e práticas pedagógico-musicais de unidocentes.

Além de se julgar “sem talento”, a entrevistada 1 mostrou, em vários momentos da entrevista, subestimar sua capacidade de desenvolver atividades de música com seus alunos (da EI) e seu trabalho prático que realiza em sala de aula. Sobre sua avaliação do trabalho musical que desenvolve com sua turma de EI, vale lembrar uma frase sua: “(para ensinar música) tem que ter ritmo, sonoridade e o que eu apresento para eles é um desconcerto”. A entrevistada não qualifica suas atividades musicais como educação musical, julgando que precisariam melhorar muito para serem consideradas como tal. Por outro lado, a entrevistada mostrou bastante gosto e envolvimento com a música e muita disposição para desenvolver atividades práticas de educação musical, apesar de desqualificar suas capacidades

musicais, pedagógico-musicais e o trabalho que desenvolve com seus alunos da Educação Infantil (maternal 2).

A entrevistada 4, em determinado momento da entrevista, verbaliza espontaneamente: “a gente tem essa visão, que a música é exclusiva dos músicos”, referindo-se à capacidade de prática (execução) musical dos músicos como algo que os coloca acima dos “leigos”.

Parece haver a ideia de que os que tocam, praticam música, detêm exclusivamente o poder de ensiná-la também porque têm algo a mais. Há uma superestimação dos praticantes em música, frente aos que “não tocam nada”.

Algumas afirmações feitas pelas entrevistadas indicam que a questão do talento nem sempre aparece de forma explícita, não significando, porém, que ela não permeie as concepções e práticas dos unidocentes e futuros unidocentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática central desta pesquisa consistiu em investigar a presença da educação musical na formação acadêmico-profissional dos pedagogos, em quatro instituições de ensino superior, na cidade de Curitiba/PR. Visando o atendimento desse objetivo, utilizou-se a pesquisa documental e empírica. O levantamento documental dos PPPs, matrizes curriculares e programas das disciplinas relacionadas ao ensino de Arte possibilitou conhecer o currículo oficial das quatro instituições investigadas.

Percebe-se que documentos oficiais não consistem em fonte de informação suficiente para compreender os cursos de Pedagogia, justificando pesquisas com métodos que investiguem os atores desse processo formativo.

Na pesquisa empírica, questionários foram aplicados aos formandos dos quatro cursos, a fim de conhecer seu histórico quanto às oportunidades de estudar música na Educação Básica, a presença da educação musical no curso de graduação em Pedagogia e concepções sobre talento musical e ensino de música na EI e AIEF. Quatro sujeitos (um sujeito de cada instituição pesquisada) participaram de entrevista semiestruturada, onde os tópicos abordados pelo questionário foram aprofundados.

Entende-se que o pedagogo tem na docência o núcleo (cerne) de sua atuação profissional. Ele é o responsável pelo ensino introdutório de todas as áreas do saber, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o conhecimento musical (e pedagógico-musical) constitui um dos saberes necessários à prática da unicodência, além de consistir em elemento fundamental para a formação estética, artística e integral dos futuros cidadãos.

Com relação à presença da educação musical nos cursos de Pedagogia, constatou-se que a área de música não consta no currículo de nenhum dos quatro cursos pesquisados, como disciplina específica. Nas quatro instituições de ensino superior pesquisadas há uma disciplina que focaliza o ensino de Arte, porém em apenas uma delas, a educação musical se encontra na proposta da referida disciplina.

A presente investigação trouxe elementos suficientes para a constatação de que a formação pedagógico-musical está ausente da formação de professores para os anos iniciais de escolarização (EI e AIEF) ou ocupa lugar marginal nessa



formação, nas IES estudadas. Essa realidade vem sendo investigada e discutida por diversos autores (BELLOCHIO, 2000; SOUZA, HENTSCHE et al, 2002; LOUREIRO, 2003; FIGUEIREDO, 2003; FIGUEIREDO, GODOY, 2005; AQUINO, 2007, FURQUIM, 2009 e outros).

Os alunos do último ano do curso avaliaram a formação musical (e pedagógico-musical) ofertada como insuficiente, sugerindo a inserção de uma disciplina que aborde exclusivamente a educação musical, no currículo dos cursos de Pedagogia.

A lei 11.769, que torna a música componente curricular obrigatório da Educação Básica, foi promulgada em agosto de 2008, cerca de quatro anos antes da realização deste estudo, de forma tal que os cursos tiveram tempo para discutir e propor mudanças, o que não ocorreu de forma evidente. Ao contrário, o que se constatou foi uma relativa 'inércia' dos cursos em relação ao assunto.

Uma das consequências é que os sujeitos participantes da pesquisa creditam grande importância à educação musical na formação integral das crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas não se sentem preparados para abordar essa área do conhecimento, em sua atuação profissional, transferindo a responsabilidade de ensinar música para o professor especialista (licenciado em Música).

Na abordagem sobre "quem deve ensinar música na EI e AIEF", raros foram os sujeitos que apoiaram, ou mesmo mencionaram o trabalho colaborativo, creditando importante papel tanto para o unidocente, quanto para o especialista, na educação musical nos anos iniciais de escolarização. Pesquisas recentes sobre quem deve ensinar música nos anos iniciais revelam que ambos profissionais têm importante papel para a educação musical (BEAUMONT *et al.*, 2006; BELLOCHIO, 2001, 2002; FIGUEIREDO, 2003; FIGUEIREDO e SILVA, 2005), podendo estabelecer uma relação colaborativa na formação musical das crianças.

A transferência dessa responsabilidade exclusivamente ao especialista e as concepções musicais explicitadas nas entrevistas mostram que há um forte desconforto dos sujeitos com relação à hipótese de ensinar música (mesmo que de forma introdutória) e, possivelmente, que essa reflexão não esteve entre as discussões realizadas durante o curso de Pedagogia. Na análise dos questionários e entrevistas ficou perceptível que os sujeitos não tiveram muitas oportunidades, anteriormente a esta pesquisa, de refletir sobre as questões por ela colocadas, não

apresentando opinião formada sobre vários dos tópicos abordados. Houve dificuldade em responder a várias perguntas sobre o ensino de música, tendo em vista que têm poucas informações sobre o assunto. Para Figueiredo, “a falta de discussão sobre a formação musical e artística nos cursos de Pedagogia também reflete uma hierarquia curricular que vem sendo praticada, colocando as artes em uma situação irrelevante na formação dos indivíduos.” (FIGUEIREDO, 2005b, p. 177).

O fato de os futuros unidocentes não terem estudado música de forma contínua durante sua formação no ensino básico também agrava sua insegurança em relação à inclusão da música em suas práticas pedagógicas (FIGUEIREDO, GODOY, 2005; BELLOCHIO, 2000) e reforça a ideia de que para aprender (e talvez ensinar) artes/música é necessário ser dotado de talentos especiais (FIGUEIREDO, 2005b).

Algumas afirmações feitas pelas entrevistadas indicam que a questão do talento nem sempre aparece de forma explícita, não significando, porém, que ela não permeie as concepções e práticas dos unidocentes e futuros unidocentes. Mesmo sem ser mencionada no questionário e no roteiro das entrevistas, a palavra talento (ou da falta de talento) é trazida à tona, especialmente nas falas da entrevistada 1. A falta de formação musical herdada da Educação Básica somada a tentativas frustradas de estudar música (ou participar de atividades de prática musical) e a julgamentos pessoais com relação à ausência de talento musical podem interferir de modo importante na relação dos unidocentes com a música. Além disso, eventuais concepções aprioristas<sup>35</sup> dos unidocentes sobre a origem da capacidade musical inevitavelmente influenciarão suas práticas docentes em música, na sala de aula.

O quadro acima apresentado deixa claro o ciclo vicioso em que se encontra o ensino de música na Educação Básica brasileira, já esboçado na apresentação deste trabalho. A engrenagem desse ciclo começa quando, durante os anos iniciais de formação, a música é desconsiderada como conteúdo a ser ensinado às crianças, apesar de estar fortemente presente nas brincadeiras escolares infantis (ROMANELLI, 2009) e nas festividades escolares (ALMEIDA, 2001, LOUREIRO,

---

<sup>35</sup> “O modelo epistemológico apriorista sustenta que o conhecimento é determinado pela bagagem genética do indivíduo”. (SOUZA ET AL. 2002, p. 84)

2003). Esse *modus operandi* se prolonga por toda a Educação Básica, de modo que a grande maioria da população sai do ensino básico sem uma formação musical (e estética) minimamente consistente.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, o futuro unidocente traz consigo toda bagagem e memórias de sua formação. Como este e outros estudos mostram, a ausência da música (seja com *status* de disciplina ou como conteúdo da disciplina de Arte) no curso de Pedagogia é novamente reproduzido e, então, esse profissional sai de sua formação acadêmico-profissional pronto para dar continuidade ao ciclo da ausência da educação musical, agora devidamente fechado.

Dentro desse ciclo vicioso, fica clara a importância imprescindível da formação musical em cursos de Pedagogia para a inserção da educação musical nos anos iniciais de escolarização.

A pesquisa mostrou, pela voz dos alunos do último ano de graduação em Pedagogia, que a inserção da música se justifica por inúmeras razões, discutidas ao longo deste trabalho. Uma vez que os alunos não trazem conhecimentos prévios em música, a carga horária da disciplina e seus conteúdos devem ser cuidadosamente revisados. Caso contrário, há o risco de ela não trazer uma formação musical básica aos futuros professores.

Sobre a formação musical aqui proposta, compactua-se com Furquim (2008, p. 38): “Certamente, a formação musical e pedagógico-musical oferecida no curso de Pedagogia, por si só, não irá tornar esse profissional especialista em música, mas propiciará a sua compreensão como área do conhecimento, com objetivos e finalidades próprias”, oferecendo instrumentos para que os professores dos anos iniciais de escolarização sejam agentes na educação musical.

Corroborando com Figueiredo,

Os professores dos anos iniciais não serão substitutos dos professores de música. Muito pelo contrário, serão aliados neste processo de construção de uma nova perspectiva para a música na educação. Longe de ocuparem o papel dos educadores musicais, eles estarão contribuindo para que a música esteja mais presente nos anos iniciais, que são a base para os demais períodos escolares. (FIGUEIREDO, 2005b, p. 27)

Sobre a aliança proposta entre unidocentes e professores de música, deve-se apontar o atual distanciamento entre os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Música. Em concordância com Bellochio, “é como se um funcionasse independente

do outro, ainda que seja notório que a prática profissional posterior implicará a necessidade de aproximação de saberes e realizações, no espaço da sala de aula, entre os profissionais dos cursos referidos”. (BELLOCHIO, 2002, p. 42). Na cidade de Curitiba existem, atualmente, 4 cursos de Licenciatura em Música, sendo um deles na mesma instituição de ensino de um dos cursos de Pedagogia estudados por esta dissertação. Uma aproximação entre futuros unidocentes e professores especialistas em música, durante sua formação é premente.

A problemática da inclusão da música/educação musical nos cursos de Pedagogia depende também da formação do especialista, licenciado em música. Se por um lado o pedagogo não tem em sua bagagem formativa, via de regra, formação musical e pedagógico musical, por outro, o especialista também carece de formação pedagógica sobre a EI e AIEF, faltando a fundamentação adequada para atuar, futuramente, junto aos cursos de Pedagogia.

Para a inserção da educação musical nos cursos de Pedagogia é fundamental poder contar com a presença de um especialista em música. Igualmente, a presença de um pedagogo na equipe docente dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em música seria de grande importância, podendo ele contribuir com a formação pedagógica do especialista (tanto na Licenciatura, quanto nos cursos de Bacharelado em Música) e para que o especialista em música inicie esse diálogo com a Pedagogia ainda durante sua formação acadêmico-profissional.

Por fim, a formação do professor não se encerra na formação acadêmico-profissional. A construção desse profissional se dá a cada dia e a cada nova oportunidade de repensar e redimensionar suas práticas em sala de aula e com a música não poderia ser diferente. Para que a educação musical se concretize na EI e AIEF, os unidocentes necessitam de oportunidades regulares para refletir, discutir, repensar suas práticas pedagógicas em música. Os cursos de formação continuada têm importante papel nesse aperfeiçoamento da profissão docente. Além disso, ela configura-se como mais um espaço para a concretização da parceria entre pedagogos e licenciados em música.

Esta pesquisa não pretende esgotar o tema da educação musical nos cursos de Pedagogia, pois há ainda muito a ser feito, ainda. Espera-se que o diálogo com os estudantes por ela realizado possa colaborar para a inserção da música na formação dos futuros unidocentes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, S. (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38.
- AQUINO, L. T. **A música na formação inicial do pedagogo**: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2007.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BASTIAN, H. G. **Música na escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BEAUMONT, M. T. *et al.* E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.14, p. 115-123, mar. 2006.
- BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas SIEF**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BELLOCHIO, C. R. O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação do educador. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL E I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 4., 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2001, p.13-25.
- \_\_\_\_\_. Escola – licenciatura em música - Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.7, p. 41- 48, 2002.
- \_\_\_\_\_. Formação musical de professores na Pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 208-216.
- \_\_\_\_\_. A formação de professores e práticas educativas em educação musical: transformando o existente e gerando alternativas. In: BEYER, E. et al. **O som e a criatividade**: dimensões da experiência musical. Santa Maria: UFSM, 2005. p.199-219.
- \_\_\_\_\_. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/grupos\\_estudos/GE01-3138-Int.pdf](http://www.anped.org.br/reuniões/30ra/grupos_estudos/GE01-3138-Int.pdf)>. Acesso em 10 jun. 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB: Lei 9394/96. Diário Oficial da União, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para 1ª a 4ª Séries**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Volumes I, II, III. Brasília: MEC, 1998a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 2/1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: CNE, 1998b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12/01/2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 1/1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 1999. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12/01/2012.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 05/2005**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC. 13 de dezembro de 2005. Brasília: CNE, 2005. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos). Acesso em: 04/02/2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.724, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a duração de nove (9) anos do Ensino Fundamental. Brasília, 2006a. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/.../Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/.../Lei/L11274.htm) Acesso em: 02/10/2011.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Licenciatura. Brasília: CNE, 2006b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 20/06/2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em: 15/06/2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº. 20/2009. Revisão das **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2009a. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12/01/2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 5/2009. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 2009b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 12/01/2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 7/2010. Fixa as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: CNE, 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 13/01/2012.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CAVALLINI, R. M. **A concepção de talento entre professores da rede municipal de ensino de Curitiba**. 45f. Monografia (Especialização em Educação Musical)-Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 2009.

CAVALLINI, R. M. **Entrevista 1**. Curitiba, 2011a.

CAVALLINI, R. M. **Entrevista 2**. Curitiba, 2011b.

CAVALLINI, R. M. **Entrevista 3**. Curitiba, 2011c.

CAVALLINI, R. M. **Entrevista 4**. Curitiba, 2011d.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. Vol. 2- Educação Infantil. Curitiba: 2006.

DEL BEN, L. M.; DINIZ, L. N. Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.15, p. 27–38, set. 2006.

DINIZ, J. A. R.; JOLY, I. Z. L. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.16, p. 65-73, mar. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didáticas e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 253-267.

FIGUEIREDO, S. A formação musical nos cursos de Pedagogia. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2003. p.761- 769. [CD-ROM].

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.11, p. 55-61, 2004.

FIGUEIREDO, S. Educação Musical e Pedagogia. In: Simpósio de Pesquisa em Música. **Anais...** Curitiba: DEARTES-UFPR, 2005b, p.174-185.

FIGUEIREDO, S. L. F.; GODOY, V. L. F. M. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2005. p. 1- 8. [CD-ROM].

FIGUEIREDO, S. L. F.; SILVA, F. D. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: 2005. p. 1-6. [CD-ROM].

FIGUEIREDO, S. L. F.; SCHMIDT, L. M. Discutindo o talento musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS (SINCAM), 1, 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2005. p. 386-392.

FIGUEIREDO, S. L. F.; SCHMIDT, L. M. Refletindo sobre o talento musical sob a perspectiva de sujeitos não músicos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS (SINCAM), 4, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. p. 423-429.

FONTEIRADA, M. T. de O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FURQUIM, A. S. A educação musical no curso de Pedagogia: um estudo multicasos. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2008. p. 1- 7. [CD-ROM].

FURQUIM, A. S. A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do RS. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2009.

FURQUIM, A. S.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical na proposta formativa dos cursos de Pedagogia de universidades públicas do RS. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 13, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: 2010. p. 1- 8. [CD-ROM].

GALVÃO, A. A questão do talento: usos e abusos. In: VIRGOLIM, A.M.R. (Org.) **Talento criativo**: expressão em múltiplos contextos. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007, p. 121- 141.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, L. (Org.) **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, p. 17-26, set. 2004.

LOUREIRO, A. M. A. O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório. 2001. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2001.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

PENNA, M. **É este o ensino de arte que queremos?**: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 2001.



ROMANELLI, G. G. B. **A música que soa na escola**: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, J. A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n.25, p. 153-159, jan./jun. 2011.

SOUZA J. *et al.* **O que faz a música na escola?** Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS, 2002. (Série estudos 6).

SPAVANELLO, C. S. Educação musical na formação e nas práticas educativas do professor unidocente. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2003. p.115- 119. [CD-ROM].

SPAVANELLO, C. S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p. 89-98, mar. 2005.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.22, p. 29-39, set. 2009.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO**



**A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO MUSICAL EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA  
CIDADE DE CURITIBA**

**MESTRADO EM MÚSICA – Programa de pós-graduação em Música - UFPR**

**ROSSANA M. CAVALLINI- [rossanacavallini@gmail.com](mailto:rossanacavallini@gmail.com)**

**A MÚSICA NA SUA FORMAÇÃO:**

**1. Você estudou música, na Educação Básica/ensino regular (Ensino Fundamental e Médio)?**

☐ Não

☐ Sim

Caso sim, detalhe essa experiência:

a) Em que série (s)? \_\_\_\_\_

b) Na disciplina de arte/educação artística:

☐ Não

☐ Sim

c) Em atividades extracurriculares:

☐ Não

☐ Sim. Quais? \_\_\_\_\_

**2. Você já estudou música fora do ambiente da escola regular?**

☐ Não

☐ Sim

Caso sim, assinale em qual (is) ambiente (s):

☐ Igreja. O que estudou: \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

☐ Escola de música. O que estudou: \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

☐ Projeto social. O que estudou: \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

☐ Outros. Onde e o que? \_\_\_\_\_ Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

**A MÚSICA NA SUA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA (FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL):**

**1. Na graduação, você cursou alguma disciplina obrigatória de música? (relacionada exclusivamente à música)**

☐ Não

☐ Sim

Caso sim, detalhe essa experiência:

➔ Em que período/ ano do curso ela foi cursada? \_\_\_\_\_

➔ De que forma os conteúdos foram abordados?

☐ Teórica

☐ Teórico-prática

**2. Você cursou alguma disciplina obrigatória de arte?**

☐ Não

☐ Sim

Caso sim, o professor abordou conteúdos relacionados à música?

☐ Não

☐ Sim

➔ De que forma os conteúdos foram abordados?

☐ Teórica

☐ Teórico-prática

**3. O seu curso oferece alguma disciplina optativa de música?**

☐ Não

☐ Sim

Caso você tenha cursado esta disciplina: ➔ Escrever o nome da Disciplina:

**4. Conteúdos de música foram abordados em alguma outra disciplina?**

- ( ) Não  
( ) Sim

Caso sim, em qual? \_\_\_\_\_

**CASO VOCÊ TENHA TIDO EXPERIÊNCIA(S) COM A ÁREA DO CONHECIMENTO MÚSICA DURANTE A GRADUAÇÃO, RESPONDA AS QUESTÕES 1 A 3:**

**1. Quanto à duração da(s) experiência(s):**

- ( ) Suficiente  
( ) Insuficiente

**2. Quanto ao prazer vivenciado nessa(s) experiência(s):**

- ( ) A experiência(s) foi(foram) prazerosa(s)  
( ) Não foi(foram) experiência(s) prazerosa(s)

**3. Quanto às dificuldades no aprendizado dos conteúdos de música lecionados:**

- ( ) Não tive dificuldades com os conteúdos de música  
( ) Tive poucas dificuldades.  
( ) Enfrentei muitas dificuldades.

**SUA VISÃO SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EI) E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (AI):**

**1. A música deve ser ensinada na escola?**

- ( ) Não  
( ) Sim. Se sim, quem deve ensiná-la?

EI \_\_\_\_\_ Justifique: \_\_\_\_\_

AI \_\_\_\_\_ Justifique: \_\_\_\_\_

**2. Considerando a realidade da maioria dos alunos brasileiros, o que deve ser ensinado? Cite pelo menos 3 itens.** \_\_\_\_\_

**3. O que é necessário para ensinar música na EI e AI? Cite pelo menos 3 requisitos:** \_\_\_\_\_

**4. Todos podem aprender música (na escola regular)?**

- ( ) Não  
( ) Sim

Por quê? \_\_\_\_\_

**Para a continuação desta pesquisa gostaria de solicitar que você disponibilize seu e-mail (facultativo):**

**Muito obrigada por sua cooperação e desejo um bom final de ano.**

## **APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA PILOTO**

### **3 BLOCOS TEMÁTICOS:**

#### **1) A música no Ensino Básico:**

- Você estudou música na escola? Em que fase(s)?
- Como eram as aulas?(detalhar por período: EI, EF, etc.)

#### **2) A música na EI e AIEF**

- Em sua opinião, quais são os principais conteúdos que devem ser abordados na formação integral da criança dentro da escola?
- Em sua opinião, quem deve ensinar música na **Educação Infantil**? Por quê?
- E nos **Anos Iniciais do E. Fundamental**? Por quê?
- O que é necessário ao professor para ensinar música na **Educação Infantil**?
- O que é necessário ao professor para ensinar música nos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**?
- Você conhece a Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o conteúdo de música em toda Educação Básica a partir de 2012?
- Você está atuando como professora? Em que fase do ensino?

#### **(só para quem está atuando em sala de aula):**

- A música está entre os conteúdos que você ensina? De que forma?

#### **3) A música no curso de graduação em Pedagogia:**

- Como foi tratado o conteúdo de música durante o seu curso de Pedagogia?
- Como você avalia sua formação nesse conteúdo, durante a graduação?
- Que sugestões você daria para melhorar o seu curso, em relação à formação em educação musical?

#### **4) Você gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a formação musical do pedagogo?**

## APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA

### 3 BLOCOS TEMÁTICOS

#### **A- A música no Ensino Básico:**

- 1) Você estudou música na escola? Em que fase(s): EI, EF, EM?
- 2) Se sim, como eram as aulas?(detalhar por período: EI, EF, etc.).
- 3) E fora da escola regular? Se sim, o que, onde e por quanto tempo você estudou música?

#### **B) A música no curso de graduação em Pedagogia (principal tema):**

- 4) Como foi tratado o conteúdo de educação musical durante o seu curso de Pedagogia?
- 5) Como você avalia sua formação nesse conteúdo na graduação, do ponto de vista quantitativo? E do ponto de vista QUALITATIVO?
- 6) Que sugestões você daria para melhorar o seu curso, em relação à formação em educação musical?

Pausa na entrevista para leitura do texto abaixo:

*É sabido que a música é utilizada na EI e AIEF com diversas finalidades: auxiliar a diversos conteúdos, diversão, para dançar, para acalmar as crianças, para disciplinar a turma, etc. Esta entrevista, porém, visa discutir o ensino da música como matéria (conteúdo do currículo escolar- finalidade intrínseca) e não o seu uso para outros fins (finalidades extrínsecas). Para não gerar dúvidas ou interpretações equivocadas quanto a essa questão, o termo **educação musical** será utilizado para designar o ensino da música como matéria na EI e AI.*

#### **C) A música na EI e AIEF**

- 7) Qual a importância da educação musical na escola?
- 8) Em sua opinião, quem deve ensinar música na **Educação Infantil**? Por quê?
- 9) E nos **Anos Iniciais** do Ensino Fundamental? Por quê?

- 10) Qualquer pessoa pode ensinar música?
- 11) O que é necessário para ensinar música na **Educação Infantil**?
- 12) E nos **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**?
- 13) Você conhece a Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o conteúdo de música em toda Educação Básica a partir de 2012?
- 14) Você está atuando como professora? Em que fase do ensino?  
**Se sim:** (só para quem está atuando em sala de aula)
  - 15) Você desenvolve conteúdos de educação musical? De que forma?
- 16) **Você gostaria de fazer algum comentário adicional sobre a formação musical do pedagogo?**

**APÊNDICE D:****CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, AUTORIZO e CONCEDO a Rossana Meirelles Cavallini, mestranda do programa de pós-graduação em música da Universidade federal do Paraná, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme G. B. Romanelli, os direitos de publicar, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citação, minha entrevista gravada na data abaixo, **desde que seja mantido o meu anonimato**. Igualmente, tenho ciência de que o conteúdo dessa entrevista será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos.

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

Assinatura do entrevistado